

Educación e igualdade de oportunidades entre sexos


Xosé R. Fernández Vázquez

40



CUADERNOS DE EDUCACIÓN

Xosé Ramón Fernández Vázquez es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Como profesional de la educación ha recorrido todas las etapas de la enseñanza pública no universitaria, desde Educación Infantil hasta Bachillerato. Ha desarrollado igualmente tareas como responsable en el ámbito de la formación continuada del profesorado gallego y ha investigado en torno a varios ámbitos educativos. Fruto de esta investigación y de su propia práctica profesional ha publicado artículos y trabajos referidos a aspectos como la historia de la educación, los materiales y recursos didácticos, la formación del profesorado, la didáctica de la lengua oral, la educación en valores o, de un modo especial, la igualdad de oportunidades.



CUADERNOS DE EDUCACIÓN

40

XOSÉ R. FERNÁNDEZ VÁZQUEZ

EDUCACIÓN E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE SEXOS

ICE - HORSORI

Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: Carmen Albaladejo, Serafín Antúnez,
Iñaki Echebarría, Francesc Segú, Núria Casals

Primera Edición: Junio 2003

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona

Editorial Horsori
Rbla. Fabra i Puig, 10-12, 1r 1a (08030) Barcelona

© Xosé R.Fernández Vázquez

© I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori

Depósito legal: B-27.401-2003

I.S.B.N.: 84-85840-98-4

Impreso en A & M gràfic

"El problema de los hombres son los hombres, el problema de las mujeres los hombres"

ERICA JONG

"A María le enseñé a hacer diferentes clases de punto: liso, con dibujos, con calados... Los niños también querían aprender y no tuve inconveniente en enseñarles. A las pocas sesiones ya me llegó a través de Genaro la noticia: "Qué dicen en la taberna que usted quiere hacer a los chicos chicas para que pierdan la fuerza y no trabajen en cosas de hombres..."

Fueron desapareciendo los muchachos y me quedé sola con mis niñas"

JOSEFINA ALDECOA

"Hace más de seis décadas Bertrand Russell advirtió que ha sido costumbre de la educación favorecer al estado propio, a la propia religión, al sexo masculino y a los ricos"

FERNANDO SAVATER

*A Carlos Rosales por su apoyo, dedicación
y afecto.*

*A mí madre, Lola Vázquez, tan esencial
como el asombro, el silencio o la nostalgia.*

*A Belén, nao capitana en el océano de mí
memoria afectiva.*

ÍNDICE

Introducción	15
 Capítulo 1	
EL SISTEMA SEXO-GÉNERO: BIPOLARIDAD Y ASIMETRÍA	19
Los modelos que vertebran el sistema sexo-género	22
Ámbitos de asimetría.....	25
• El ámbito psicológico: percepción y construcción de la propia identidad de género	25
• El ámbito socio-cultural: patriarcado y diferenciación de roles.....	28
Los estereotipos como elementos de pervivencia del sistema sexo-género.....	31
El sexismo: jerarquía y discriminación.....	33
• Una ejemplificación de construcción sexista: el lenguaje ..	38
La perspectiva de la diferencia.....	44

Capítulo 2

EDUCACIÓN FORMALIZADA E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE LOS SEXOS	47
Modelos de relación entre género y educación	50
• Modelo segregador	50
• Modelo escolar mixto	50
• La escuela coeducadora	52
La igualdad de oportunidades entre los sexos como valor	54
Transversalidad y educación para la igualdad de oportunidades	57
La equiparación de oportunidades entre los sexos en el proyecto educativo	59
• Equiparación y bloques estructurales del proyecto educativo	61
De lo explícito a lo oculto: discriminación sexista en los currículos escolares	67
• La problemática en áreas curriculares específicas	71
La superación del sexismo en la enseñanza formalizada. Resistencias ante un cambio necesario	74

Capítulo 3

ACTUACIÓN DIDÁCTICA E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE LOS SEXOS	81
Algunos aspectos metodológicos relevantes	81
• Principios fundamentales de actuación	81
• Técnicas para una educación equiparadora	86
• Aspectos metodológicos que han originado controversia.	90
Marcas sexistas en los recursos didácticos de tipo bibliográfico	95
• Indicadores sexistas en los recursos bibliográficos	97
• Características de los recursos bibliográficos no sexistas ..	100
Apuntes para una evaluación de la dimensión equiparadora en la educación	103
• La evaluación del alumnado	104
• La obtención de datos para la evaluación	107
• El profesorado como agente evaluador	111
Agentes de coeducación	113
• El profesorado como agente fundamental	114

• Otros agentes relevantes: la institución familiar y la Administración Educativa	119
Formación del profesorado en igualdad de oportunidades entre los sexos	122
• Coeducación y formación inicial	123
• Coeducación y formación continuada.....	125
Capítulo 4	
ALGUNAS LÍNEAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN EL CENTRO ESCOLAR	129
1. Recursos de tipo bibliográfico utilizados en el centro	129
2. Relaciones establecidas en el centro entre género y espacio escolar	131
3. Análisis de las producciones escolares.....	132
4. Género e interacción personal del alumnado.....	132
Capítulo 5	
ACTIVIDADES PARA LA REFLEXIÓN Y EL INTERCAMBIO	135
1. Los efectos secundarios.....	135
2. Acotando conceptos relacionados con la discriminación sexista en la educación.....	136
3. El sexismo en los libros de escolares de otros tiempos ...	137
4. Sexismo y viñetas	146
5. El sexismo en el refranero tradicional.....	149
6. De cine	152
7. Un debate simulado	153
8. Perfumes que dejan huella	154
9. Textos para reflexionar	155
10. Re-creación literaria.....	157
11. Cosas que pasan aquí.....	158
12. Una mirada a la prensa	160
13. ¿Qué podemos hacer para mejorar nuestro centro?	161
Capítulo 6	
PROPUESTAS PARA UN FUTURO EQUIPARADOR.....	163
Bibliografía	177

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la equiparación de oportunidades entre hombres y mujeres –tanto desde una perspectiva legal como en relación con otros aspectos formales– se ha convertido en una reivindicación esencial que está omnipresente en la caracterización de nuestra sociedad y de nuestra cultura.

Sin embargo, a diario se tiene la evidencia –y las reclamaciones son numerosas en esta dirección– de que la situación general de esta equiparación –a pesar incluso de los innegables avances con respecto a etapas históricas anteriores– no resulta todo lo satisfactoria que cabría esperar y de que la misma a menudo se limita a aspectos de mera formalidad que encuentran escasa incidencia real sobre las rutinas de la vida cotidiana. Se plantean así numerosas cuestiones para las que todavía no existe respuesta contundente: ¿Desarrollan roles sociales de idéntico peso hombres y mujeres? ¿Los ámbitos privado y público se asumen de forma normalizada y de igual modo por las personas de ambos sexos? ¿Han dejado de ser sexistas el lenguaje, la publicidad y otras construcciones culturales? ¿Son realmente iguales las oportunidades de realización personal que hoy se ofertan a hombres y a mujeres?

El traslado de la contradicción anterior al ámbito educativo desemboca inevitablemente en una apasionante reflexión sobre el papel de la escuela actual en lo que respecta a la reproducción de aquellos constructos que caracterizan culturalmente a una entidad social de-

terminada y sobre la capacidad que esta institución posee para liderar la promoción de cambios profundos que afecten a todo el tejido social.

La institución escolar desarrolla un papel fundamental en relación con la superación de cualquier discriminación. El alcance de la educación como instrumento y el hecho de trabajar con material humano, todavía en proceso de intensa construcción personal, resulta determinante en esta dirección. En efecto, en el campo del sexismo la institución escolar se revela como instancia privilegiada en lo que se refiere a medios para la integración de la equiparación de oportunidades entre los sexos dentro de la educación global de niños y niñas, resultando por ello el profesorado un agente radicalmente importante en la realización de esa tarea.

Sin embargo, también en la función que la institución escolar desarrolla en este ámbito aparecen claras contradicciones: tras la escolarización masiva que permitió el acceso de la mujer a la educación formalizada en las mismas condiciones que el varón y después de la normalización de una escuela mixta en la que conviven ambos sexos y en la que se abordan currículos aparentemente idénticos para los mismos, continúan existiendo solapadas discriminaciones sexistas que se muestran relativamente opacas a una mirada superficial —forman parte del currículo oculto— y que aparecen instaladas en el ámbito de las relaciones establecidas en los centros escolares, en determinadas características de los recursos y materiales didácticos utilizados, en el mapa de distribución de cargos de responsabilidad en los centros escolares, en las limitaciones que encuentra el alumnado femenino para acceder a determinadas áreas curriculares, en la distribución de espacios en base a criterios de género, etc. La pervivencia sexista oculta conlleva que la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos deba orientarse más allá de las meras apariencias.

El concepto de igualdad de oportunidades entre los sexos, tal como es interpretado en la actualidad en nuestro marco cultural, es el resultado de un largo proceso constructivo que discurre históricamente paralelo a las prevalencias ideológicas socialmente implantadas. El punto de arranque en la evolución del concepto es el de exclusión femenina, relacionada con la distribución asimétrica de roles sociales en base al género con respecto a numerosos ámbitos. Desde este postulado se habría de evolucionar históricamente hacia un progresivo acceso de la mujer a campos que con anterioridad le habían estado vetados y hacia una aparente equidad en las condiciones de acceso formal a los mismos. La expansión de las ideologías liberales

y democráticas que siguieron a la Revolución Francesa actuó como catalizador e incentivador de ese proceso. La aparición y posterior evolución histórica del movimiento feminista —desde posicionamientos elementales relacionados con la defensa de la “bondad” femenina hasta el movimiento de la liberación de la mujer a partir de los años centrales del siglo XX, pasando por la reivindicación sufragista decimonónica— configura a nivel mundial uno de los principales agentes de soporte en dicho proceso permitiendo la articulación general de la equiparación entre los sexos, determinando además estrategias específicas de acción y estableciendo objetivos particulares a conseguir en cada etapa histórica.

El ámbito de las estructuras educativas constituye un reflejo de las diferentes situaciones por las que históricamente ha pasado la lucha por la equidad de oportunidades. Utilizando como base el movimiento feminista, la evolución de la reivindicación equiparadora en el campo de la enseñanza ha caminado desde una inicial generalización de la exclusión femenina con respecto a las estructuras educativas formales hacia la escolarización segregada del alumnado de cada sexo y una posterior escolarización mixta basada en un aparato de igualdad meramente formal. En España, ese proceso aparece históricamente unido —desde los albores del siglo XIX— a la confrontación entre los planteamientos ideológicos conservadores y progresistas en sus diferentes y sucesivas versiones. Al mismo tiempo, las condiciones estructurales del país —limitaciones económicas, débil y reducida burguesía, escasa vertebración cultural, etc.— determinaron la naturaleza y las características evolutivas del proceso. En todo caso, la educación femenina se ha caracterizado en España hasta tiempos muy recientes por su radical orientación hacia un desarrollo funcional en el ámbito privado.

En este referente tuvieron gran relevancia, en relación con el lento progreso en la facilitación del acceso femenino a la educación pública regulada, las posiciones defendidas por la Iglesia española. Los posicionamientos eclesiásticos ocuparían, hasta el último tercio del siglo XX, un lugar privilegiado para la determinación del papel subalterno que socialmente se asignó a la mujer y que incentivó la proyección de esta atribución en el marco educativo. La Iglesia española actuó con frecuencia de un modo directo aprovechando el retraso y las carencias que presentaba el propio sistema educativo público. Un vector contrario sería postulado a partir de 1868 —eso sí, con notables dificultades— desde el reformismo de raigambre krausista, desde diferentes dinámicas colectivas, desde pronunciamientos de figuras relevantes prestigiadas y desde un incipiente feminismo. Esta

semilla habría de germinar de forma fragmentaria –y ya durante el siglo XX– a lo largo de alguno de los periodos de la II República (1931-1936), dinamizándose considerablemente la escolarización femenina.

También el proceso de avance hacia la instauración de la escuela mixta en España fue gestionada por protagonistas antagónicos: una vez más se enfrentaron el conservadurismo –fuerzas aglutinadas en buena medida por la Iglesia– y el reformismo de vario signo (adquirió particular protagonismo la Institución Libre de Enseñanza). En este terreno, y a pesar de innegables avances, la II República no pudo tampoco resolver la cuestión tanto por lo enconado de las posiciones al respecto como por el breve intervalo temporal de que dispuso. Tras la Guerra Civil y el primer franquismo –que significó un enquistamiento en los planteamientos pedagógicos más ultramontanos con respecto al tratamiento educativo de la equiparación de oportunidades entre los sexos–, la *Ley General de Educación* de 1970 vino a suponer la generalización de la escuela mixta en España. Por fin la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (1990) pretende avanzar hacia la consecución de una igualdad real de oportunidades entre los sexos en el terreno educativo que supere la mera escolarización mixta formal y que explicita los aspectos sexistas que subyacen ocultos en la propia dinámica de la organización escolar.

La situación tanto con respecto al acceso femenino a la enseñanza regulada como en relación con el progreso hacia la escuela mixta, resultó especialmente dramática a lo largo de buena parte de los siglos XIX y XX en aquellas comunidades periféricas del Estado Español más claramente caracterizadas por indicadores de atraso económico y social (Galicia, Andalucía, Extremadura...). En efecto, la marcada ruralización, el bajo nivel de renta, las elevadas tasas de analfabetismo, la enorme deprivación cultural y la existencia de un persistente flujo migratorio –constituido esencialmente por varones a los que resultaba prioritario dotar de una mínima formación, junto con la fortísima influencia de postulados ideológicos de filiación ultraconservadora, propiciaron que el progreso en los campos referidos fuese en dichas zonas considerablemente lento y con frecuencia sometido a persistentes fases de estancamiento.

Capítulo 1

EL SISTEMA SEXO-GÉNERO: BIPOLARIDAD Y ASIMETRÍA

A partir de los parámetros socio-relacionales en los que se desarrolla nuestra vida, una de las categorizaciones estructurales con mayor omnipresencia es aquella que resulta de la división funcional de los seres humanos en dos grupos en función de las características biológicas de sexo dando origen, como consecuencia, a modelos diferenciados de comportamiento. Esta situación ha sido definida como "*tipificación sexual*" por Maccoby que utilizó este concepto para referirse a que tanto las características de las personas como sus rasgos comportamentales se encuentran sometidos, desde la infancia, a una taxonomía que los clasifica inevitablemente en masculinos y femeninos. Tal factor categorizador posee, pues, dos facetas que conforman un único sistema (el *sistema sexo-género*): la biológica como definidora (el "*sexo*") y la social, conformadora de los rasgos atribuidos socialmente a cada uno de los grupos formados en función de la pertenencia a uno o a otro sexo (el "*género*"). El sexo designa las características diferenciadas de tipo estrictamente psicobiológico y anatómico, mientras que el género aparece constituido por las construcciones sociales y culturales que la sociedad atribuye a cada sexo con carácter vinculante.¹ En palabras de Lerner (Cit. por Botinas y

¹ Fue pionera la obra de Margaret Mead en los años treinta del siglo XX. Junto a esta aproximación desde la antropología -*Sex and temperament in tree*

Cabaleiro, 1996): *"El género es una serie de roles culturales. Es un disfraz, una máscara, una camisa de fuerza en la que hombres y mujeres bailan su desigual danza"* (p. 120).

En la vida cotidiana ambos componentes –sexo y género– aparecen con frecuencia confundidos y mutuamente asimilados. Tal confusión se debe a un desplazamiento en el significado del término "género" y a que tal desplazamiento no es inocente. Existe una relación estandarizada que se encuentra enraizada en nuestro entorno: en la conciencia popular sexo y género se encuentran completamente vinculados; sin embargo, no es cierto que exista una dependencia biunívoca e ineluctable. En efecto, lo masculino y lo femenino, a pesar de su apariencia de categorías naturales, son únicamente elementos socioculturales que definen cómo han de comportarse, reaccionar e incluso sentir las personas de una determinada entidad social. El género es una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado.

Desde la antropología estructuralista se ha sostenido reiteradamente que en el origen de la jerarquía existente entre los sexos se da una asociación binaria mujer-naturaleza, por un lado, y hombre-cultura, por otro. Tal asimilación dual y antagónica proviene de la interpretación de que la mujer *"reproduce"* mientras que el hombre *"crea"* (por medio de la tecnología, de la cultura y de los símbolos).

Las desigualdades que configuran el constructo sexo-género aparecen edificadas sobre aparentes diferencias en el campo físico-biológico a pesar de que los estudios al respecto, ejecutados desde muy diferentes perspectivas, señalan que el género es en realidad una construcción de tipo estrictamente social y cultural (Escofet et al., 1998). Lógicamente, la configuración de la categoría "género" –lo que a ella se atribuye e incluso el número de concreciones de tal categoría– depende de las características y peculiaridades de cada sociedad. En cualquier caso, el constructo género configura un substrato muy poderoso y estable para la producción de desigualdades superando en capacidad de impregnación social incluso a la diferencia de clase social.

Para la conformación caracterizadora de cada uno de los géneros resulta útil el concepto de *"código de género"*, que designa las diferentes expectativas existentes para cada uno de los géneros en cada época histórica y en cada espacio geográfico determinado. El código

primitive societies (1935)– contamos con diferentes visiones desde la óptica de la psicología, de la historia, de la filosofía, de la medicina y de otros campos científicos.

de género se refiere, por lo tanto, a procesos que transmiten los modelos disponibles socialmente para la identificación de las personas como hombres o mujeres. El sistema sexo-género constituye entonces un constructo bipolar en el que un término remite al otro para su comparación. Esto implica que los géneros no sólo son diferentes sino que se oponen, siendo dicha oposición calificada –en virtud de las leyes universales del pensamiento– en términos de positivo y negativo. Así, a pesar de que los seres humanos de distinto sexo son más semejantes que diferentes, la categorización en base al género hace destacar más los elementos diferenciales.

El género presenta un carácter normativo diferenciador por lo que establece en el fondo un sistema de poder que determina la existencia de dos categorías en las personas: sometedora y sometida (Tomé, 2000).

El constructo “*género*” posee varias características elementales conformadoras:

- Existen tantos géneros como sexos.
- El género es vinculante: lo masculino aparece construido en relación con lo femenino y viceversa.
- El género como categoría muestra tendencia hacia su propia perpetuación.
- Los géneros aparecen jerarquizados: el masculino predomina sobre el femenino.

A pesar de que el género constituye una categoría presente en todas las sociedades conocidas y su estructuración se caracteriza siempre por ser asimétrica, su concreción depende de la época y del lugar en que éste se construye y contiene connotaciones psicológicas y culturales. También puede ser modificada –aunque muy lentamente– por factores como la división del trabajo, la moral sexual, etc. Estamos, pues, ante un constructo cultural enmarcador para las personas. Resulta evidente que las expectativas desarrolladas en relación con la variable “*género*”, y referidas a aptitudes, comportamientos, cualidades y normas atribuidas a cada uno de los sexos, acaban por limitar directamente las posibilidades individuales de desarrollo personal.

El mismo concepto de género debe dar pie a un análisis que permita a hombres y mujeres afrontar la tarea de deshacer el entramado cultural densísimo que circula con la etiqueta de “*natural*”. De todos modos, no es difícil constatar que el sistema sexo-género, y el mismo concepto de género, están siendo revisados críticamente desde posicionamientos que entienden, cada vez con mayor registro de adhe-

siones, que tal categoría, en cuanto que elemento de origen arbitrario y promotor de injusticia social, debe de ser superado.

Los modelos que vertebran el sistema sexo-género

La construcción del sistema sexo-género aparece articulada en torno a una estructura dual de modelos –hombre y mujer– que se configura de un modo marcadamente asimétrico: uno de los polos del sistema aparece significativamente privilegiado con respecto al otro, al mismo tiempo que se determinan connotaciones, significados, ámbitos de actuación y roles acentuadamente diferenciados para cada uno de esos polos estructurales. Este sistema, bipolar y asimétrico, hunde sus raíces en el pensamiento que originó la cultura occidental.²

En primer lugar, el modelo masculino aparece connotado dentro de un ámbito –el de la esfera pública– históricamente ocupado por los varones. Esta ubicación lleva aparejada la potenciación de determinadas capacidades asimiladas al campo público –agresividad, competitividad, dinamismo, fuerza, seguridad, etc.– y la desvalorización de otras –sensibilidad, ternura, entrega, etc.– que tradicionalmente eran asignadas al ámbito de la privacidad. Al contrario, el modelo femenino, que aparece especialmente referenciado por el sistema sexo-género occidental al espacio privado, carece de legitimación propia y está subordinado al modelo masculino-público. Esta situación ha originado en la práctica que las mujeres desarrollaran con frecuencia actitudes de miedo al éxito, de búsqueda de ese éxito por medio de personas –varones– interpuestas (padre, marido, hijo) o que se caracterizasen por su escasa motivación para alcanzar logros en los que se cuestionaba su rol tradicional básico (Flecha, 1996). Tal estructura asimétrica ha persistido a través de los siglos de tal forma que, aun cuando las mujeres comenzaron a acceder al denominado “*ámbito público*”, adoptaron con frecuencia algunas estrategias, lenguajes y

² Ya en el siglo IV antes de Cristo, Aristóteles establecía que en el matrimonio debería mandar el hombre porque era “mejor” que la mujer. En plena Ilustración, Rousseau, en su “Emilio”, afirma que la figura femenina aparece destinada a agradar al varón, mientras que se considera cuestión menor que el hombre deba agradar, a su vez, a la mujer (Véase el Libro V del “Emilio” dedicado a la figura de “Sofía”). Otro dato significativo: en 1789 Olympe de Gouges propuso una declaración de los “Derechos de la mujer”, paralela a la declaración de los “Derechos del hombre”. La autora de la propuesta murió en la guillotina.

modos asimilados a los parámetros de comportamiento masculino y ajenos al mundo en el que ellas se habían educado.

Aunque actualmente se constata un claro proceso de reorientación en el rol de género femenino, en el sentido de que la mujer tiene mayor acceso al ámbito extradoméstico –básicamente mediante su incorporación al mercado laboral³–, lo cierto es que todavía se produce una asimetría en este proceso en tanto que la mujer posee un “*vínculo primordial*” respecto al ámbito doméstico mientras que el hombre presenta un “*vínculo exclusivo*” con el ámbito público y extradoméstico. Por todo ello, es necesario promover un proceso de redifinición en el rol del varón con respecto a todo lo que se refiere a los campos domésticos y extradomésticos.

La subordinación aparece articulada mediante mecanismos diversos: la biologización de las características atribuidas al constructo femenino, la patrilinealidad que denota una reproducción continuada de la desigualdad social, la negación de acceso a la totalidad de los espacios impidiendo el acceso femenino a contextos públicos y el silenciamiento de los discursos femeninos cuando éstos se alzan contra la situación establecida.

En el cuadro siguiente aparecen recogidas las características básicas configuradoras de cada uno de los modelos –masculino y femenino– que son atribuidas reiteradamente a los mismos en diferentes estudios:

MODELO MASCULINO	MODELO FEMENINO
<p>RASGOS BÁSICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aptitud para la ciencia • Capacidad organizativa • Agresividad • Creatividad • Decisión, tenacidad, firmeza • Estabilidad emocional, autonomía <p>ESPACIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Público 	<p>RASGOS BÁSICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frivolidad • Pasividad, dependencia, inseguridad • Sensibilidad, abnegación • Ternura • Estabilidad emocional • Intuición <p>ESPACIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Privado

³ De todos modos, el acceso igualitario a este mercado es todavía, en nuestro entorno, una falacia por cuanto los diversos estudios al respecto señalan que el empleo femenino se sitúa únicamente en torno a un tercio del empleo total.

La pervivencia de ambos modelos sostiene la perpetuación del sistema sexo-género configurando estereotipos diferenciados basados en la jerarquización de los géneros con la finalidad de mantener, por medio de la educación, una estructura social asimétrica para hombres y mujeres.

Oliveira (1998) relaciona los conceptos de "*cultura*" y "*valores*" como ejes etiológicos de la dualidad de modelos. Así, mientras la cultura aparece definida con características básicamente androcéntricas, dado el tradicional aislamiento de la mujer con respecto al saber y a la construcción del mismo, es fácil distinguir entre los valores —entendidos como aspectos orientadores de los comportamientos— que son considerados parte del universo masculino y otros que son percibidos como específicamente femeninos. Estos últimos carecen de aceptación como propuestas de generalización social dado que se ubican en una zona devaluada en base a su supuesta debilidad y en razón del alejamiento que suponen con respecto a la actividad y al triunfo social.

La reacción ante las características de los modelos de género y ante su propia existencia ha sido planteada frecuentemente desde postulados muy diferentes. En general, se categorizan dos grandes perspectivas: una visión funcionalista —que sostiene que estos modelos garantizan la necesaria integración de los individuos en el sistema social— y una perspectiva crítica que considera que la existencia de ambos modelos remite a intereses concretos del sistema o de ciertos grupos pero no tanto de las personas. Igualmente caben dos posicionamientos cualitativamente diferentes dentro de este último planteamiento crítico: un formato integrador o de asimilación según el cual el patrón de referencia sería el modelo masculino —al que se trataría de igualar el modelo femenino— y un formato intergenérico que postula la necesidad de transformación radical y que se basa en la progresiva desaparición de los modelos genéricos. La eliminación de las diferencias entre géneros en la sociedad occidental ha tendido a ejecutarse mediante la generalización del modelo masculino para la totalidad de la población y la incorporación femenina a ese modelo.

También es frecuente la asimilación del problema de la asimetría de los modelos de género a un caso de diversidad cultural. Desde esta perspectiva cabría sustituir el término "*modelo*" por el de "*cultura*" (Magallón, 1995).

Ámbitos de asimetría

Los modelos masculino y femenino conforman, como queda indicado, una estructura profundamente asimétrica en el marco del sistema sexo-género. Esta asimetría, que presenta gravísimas implicaciones para el desarrollo vital de las personas imbúe totalmente las relaciones entre los seres humanos y afecta a la propia autopercepción que cada individuo desarrolla.

La asimetría encuentra proyección, dentro del sistema sexo-género, en dos niveles diferentes: el psicológico (configurado básicamente por la propia autopercepción individual) y el social (construido por los esquemas de tipo relacional que la categoría de género impone al ser humano). El ámbito psicológico aparece asimilado a la experiencia privada e incluye la vivencia de la propia identidad personal: la persona se siente varón o mujer y asimila tal caracterización. El nivel social incluye el desarrollo de un papel –o “rol”– que socialmente se asigna a cada una de las dos tipologías sexuales. Así, las características del papel a desarrollar y de las implicaciones sociales de éste, aparecen diferenciadas para la categoría masculina y para la femenina.

El ámbito psicológico: percepción y construcción de la propia identidad de género

En el proceso de construcción de la identidad individual, los mecanismos de adquisición de la propia vivencia del género poseen una clara relevancia. En esta vivencia –que aparece mediatizada por el constructo “*tipificación sexual*”– inciden diferentes agentes. En primer lugar padres y madres como agentes configuradores del contexto de interacción inmediato al niño o niña: la investigación ha demostrado reiteradamente que padres y madres son elementos transmisores fundamentales de los rasgos de identidad de género y que tratan a menudo de un modo distinto a los hijos y a las hijas. Posteriormente, actúan otros agentes que influyen también en el proceso de socialización primaria y entre ellos desarrolla un papel fundamental la relación con iguales ya que ésta modela, a partir de edades muy tempranas, la sanción de conductas que no encajan en la identidad genérica vigente. Más tarde, durante el periodo de la adolescencia, se produce un proceso de desdoblamiento de las influencias de referencia sobre chicos y chicas: por un lado, las personas adultas con prestigio –profesorado, padres y madres, etc.– y, por otro, el grupo de compañeros y compa-

ñeras que siguen influyendo de modo decisivo sobre la definición de comportamientos que se consideran adecuados a la pertenencia a uno de los sexos.

La identidad de género se proyecta sobre cada persona para que ésta fije su propio sentido de pertenencia a la masculinidad o a la feminidad. La relevancia de esta identidad para el sujeto es enorme. Como muestra de tal saliencia cabe destacar el papel crucial que juega la autopercepción en el aprendizaje de los individuos. Así, cuando ciertas habilidades son percibidas como privativas de un único sexo, las personas del otro sexo muestran un marcado sentimiento de inseguridad con respecto a las posibilidades de incorporar tales habilidades a su repertorio individual.

La construcción de la propia identidad y la pertenencia a uno de los géneros se inicia en el momento del nacimiento y constituye un proceso de diferenciación/separación. Resultan fundamentales los primeros años de vida y la actuación en ese tiempo de padres y madres.⁴ También se revela como agente fundamental el grupo de iguales en el que se concretan las relaciones sociales de tipo horizontal. El proceso de construcción se articula en torno a múltiples mecanismos de socialización diferencial. Rosales (1999a) se ha referido expresamente a dos fundamentales: la tipología de juegos y juguetes “*adecuados*” para cada sexo y la imposición diferencial de una imagen corporal específica de peso desigual.

Caruncho y Mayobre (1998) van más allá y sostienen que todo el pensamiento occidental está fundamentado sobre la dicotomía “*mujer-naturaleza-ámbito privado*” versus “*hombre-cultura-ámbito público*” y que esta contraposición impregna radicalmente la construcción de las identidades individuales.

⁴ En la adquisición de la propia identidad, dentro del sistema de sexo-género, se produce una secuencia evolutiva de varios momentos. En el estadio de pre-escolarización, los estereotipos sexistas no están aún implantados. Posteriormente se producen ajustes en el significado de “masculinidad” y “feminidad”, aunque al cabo de un par de años –inicio de la enseñanza primaria– niños y niñas son ya capaces de diferenciar entre aspectos formales y marcas de sexo. Por fin, hacia los diez años, los parámetros de valoración de las características de cada uno de los sexos aparecen configurados de modo rígido.

Katz considera tres grandes áreas en las que se desarrollan los factores que inciden en la socialización de género –y por tanto en la adquisición del modelo de la propia identidad– durante los primeros años: la existencia de estructuras diferenciadas (colores, espacios...) para niños y niñas, la dualidad de juegos y juguetes y los estilos de interacción por parte de la familia y de las personas adultas.

Bajo la perspectiva de las corrientes de la psicología posteriores al psicoanálisis, la identidad es entendida como resultado de un proceso de identificación respecto a las personas adultas con las que niños y niñas interaccionan. Este proceso constituye básicamente un aprendizaje a dos niveles: el personal y el posicional. En el primer caso —denominado “*identificación personal*”— la criatura se identifica con el modelo mediante la admiración hacia éste. Al contrario, en la “*identificación posicional*” la criatura se identifica con el modelo adulto mediante la proyección fantástica de la posición que ocupa el modelo y del rol o estatus desarrollado por éste. En las relaciones humanas empáticas —por ejemplo las que desarrollan las criaturas con sus padres y madres— acostumbran a presentarse simultáneamente ambas tipologías de identificación. En esta línea cabe interpretar la identidad femenina como un fruto complejamente evolucionado de la división del trabajo en clave sexual, lo que va unido al reconocimiento primordial del trabajo masculino y la deturpación del trabajo femenino, implicando la primacía del hombre sobre la mujer. En todo caso es evidente que la adquisición de la identidad femenina, dentro de los parámetros androcéntricos que predominan en el actual sistema sexo-género, resulta considerablemente frustrante y dolorosa en relación con la adquisición de la construcción masculina.

En la vertebración de la identidad femenina es necesario referirse al “*síndrome del camaleón*” (Fabra, 1996), aspecto que aparece caracterizado porque la mujer suele intentar amoldarse a cualquier situación perdiendo incluso la consciencia de la propia identidad. Se trata, por lo tanto, de un mecanismo de sobreadaptación que es consecuencia evidente de una acción educacional que refleja el desequilibrio de las identidades de género.

La identidad masculina se construye a partir de tres pautas fundamentales: convenciones de tipo social, delimitación de espacios homosociales y competitividad en todos los terrenos. De este modo, también los varones sufren serias distorsiones en su asimilación de los parámetros de la identidad de género. Basta con citar, por ejemplo, la obligación tradicionalmente impuesta al hombre de inhibir sus emociones e identificar felicidad con éxito, poder y fuerza.

A pesar de todo lo hasta aquí referido, la adquisición de patrones de identidad de género ha evolucionado considerablemente en los últimos tiempos. Ello se debe a la confluencia de factores heterogéneos: la universalización de la enseñanza obligatoria, su prolongación en el tiempo y la existencia de muchos escenarios mixtos —tanto escolares como no escolares— compartidos por la misma generación. Aun aceptando esta situación como globalmente válida es

lógico sostener que el reajuste de las identidades de género se plasma más en el plano personal que en el ámbito de la interacción social dado que el poder patriarcal continúa aún configurando el ámbito público.

El ámbito socio-cultural: patriarcado y diferenciación de roles

La dimensión social del género es tan relevante que su asimetría ha sido considerada como la piedra angular de todo el edificio del sistema patriarcal. Según las antropólogas Marthin y Voorhies, el inicio de la división del trabajo, durante el paso de una economía de subsistencia a una economía de excedentes en pleno periodo neolítico, dio lugar a una asimetría primaria en la división sexual del trabajo: fue el varón el encargado de controlar los medios de producción mientras que la mujer permaneció ejerciendo funciones tanto reproductivas (maternidad) como productivas (recolección). Esta asimetría notablemente sesgada habría de acompañar desde entonces a la mayoría de las organizaciones sociales establecidas por el ser humano.

Históricamente, hace más de un siglo que desde la antropología y la psicología se aceptó que las conductas de hombres y mujeres respondían a una construcción social netamente diferenciada de la realidad biológica.⁵ Igualmente, la bipolarización del género y la posterior instauración de un sistema patriarcal fue reiteradamente interpretada, desde los postulados marxistas tradicionales, como fruto de la división sexual del trabajo y de la constitución de la familia⁶ en tanto que célula básica para la articulación y definición de los roles en el marco social.

En relación con la jerarquía social de lo masculino sobre lo femenino se establece el concepto clave de "*patriarcado*" como definidor de la relación desigual entre ambos géneros y que aparece constituido sobre una supuesta y aparente exigencia de razón natural. El constructo "*patriarcado*" es definido por Sau (1990) como la organi-

⁵ Por ejemplo, John Stuart Mill ya había planteado esta cuestión en su obra *La esclavitud femenina*.

⁶ Una razón de esta situación, según razones de tipo antropológico, se encontraría en la relativamente escasa fertilidad de la especie humana que obliga a las mujeres a estar máximamente expuestas al coito para potenciar al máximo tal fertilidad. El matrimonio surgiría como estructura institucional para formalizar esta función.

zación social basada en el ejercicio del poder por parte de los varones a partir de la estructura del grupo familiar. Así, el patriarcado constituye toda una *"política sexual"* ejercida básicamente por los hombres sobre el colectivo de las mujeres en tanto que determina un conjunto metaestable de pactos que implican la incorporación de lo masculino como modelo prevalente sobre lo femenino. En resumen, la ideología que subyace al patriarcado se fundamenta en la invariabilidad de la relación biológica del sexo y la derivación natural del género –también invariable– con respecto al sexo. Por su parte, Escofet et al. (1998) aseguran que el *"patriarcado"* posee una doble implicación dado que afecta tanto a la organización social en sí misma como a los mecanismos de transmisión y reproducción de dicha organización en la cual la educación ocupa un destacado lugar.

En la conformación histórica del sistema patriarcal, las estructuras ideológicas actuaron de modo combinado con las maquinarias de poder para conseguir su consolidación. Entre los aparatos de poder que desarrollaron funciones al respecto destacó la aportación, en el marco de la Europa Occidental, de las organizaciones institucionales de tipo religioso-cristiano (en especial la Iglesia Católica). Es significativo el hecho de que el cristianismo concediera valor modélico para la mujer a la figura de la virgen-madre, apartada del ámbito público, sumisa y aceptadora de atribuciones y roles claramente subalternos con respecto a los desarrollados por el varón.

Uno de los componentes caracterizadores del orden patriarcal aparece definido por su capacidad para regular los comportamientos de mujeres y hombres sin que exista conciencia de tal regulación. Este proceso de regulación se construye de un modo especial, en base a una orientación específica de la acción educativa global de tal modo que la educación de lo masculino se dirigirá hacia el individualismo y la competitividad mientras que la educación de lo femenino se proyecta básicamente hacia lo afectivo, lo nutricio y lo emocional. En efecto, a cada categoría de género se atribuye un ámbito o esfera de actuación: así, el rol masculino asume tradicionalmente las funciones de sostenimiento económico familiar y de las relaciones extrafamiliares (esfera pública), mientras que el rol tradicional femenino se relaciona con las funciones maternas y afectivas (esfera de lo privado); esta realidad aparece nominada por Izquierdo (1998) como el *"binomio producción-reproducción"*. Dicha dualidad de papeles asignada a los géneros es frecuentemente justificada, como queda referido, desde supuestas diferencias biológicas que intentan explicar que la situación de cada uno de los sexos es producto de un proceso *"natural"*.

La diferenciación de roles según el género no afecta únicamente a las funciones y tareas asignadas a cada persona en base a su pertenencia a uno de dichos géneros, sino que también incide radicalmente sobre los valores, actitudes, símbolos y expectativas del comportamiento social. Con todo, la mayor implicación negativa que conlleva la pervivencia del sistema de roles diferenciados según criterios de género radica en la considerable limitación potencial que tal distribución significa para el desarrollo personal. Con la distribución de roles específicos y desequilibrados se produce una pérdida de potencialidades personales tanto en el hombre —a pesar de salir beneficiado en términos relativos— como en la mujer.

La categorización dual de los ámbitos asignados en función del género presenta severas implicaciones para el desarrollo personal y comunitario y constituye uno de los agentes básicos responsables de la discriminación de tipo laboral y de la pobreza en general. Precisamente, la discriminación de la mujer en el ámbito laboral constituye un fenómeno de marcada relevancia para la pervivencia de los esquemas sexistas en tanto que excluye a la mujer de una de las vías por la que debería progresar en autonomía y, por lo tanto, que supondría un avance potencialmente importante en la equiparación entre ambos sexos.

El rol de género constituye un ejemplo de conocimiento relevante para cada ser humano conformando, además, una estructura cognitiva que se desarrollará a lo largo de toda la vida del individuo. Los papeles sociales asignados por complejos procesos de socialización a cada género conllevan diferencias de comportamiento y actitudes en las que se manifiesta un contexto de clara marca androcéntrica.

De todos modos, el patriarcado, como sistema configurador de relaciones sociales, se encuentra inmerso en un proceso global regresivo en el momento presente, de tal modo que algunos de los síntomas de desorden político, social y cultural, así como la pérdida de los puntos de referencia y de las certidumbres tradicionales, son interpretados desde ciertos sectores como arranque del ciclo conclusivo de una larga etapa histórica de patriarcado: "*el fin del patriarcado*" en expresión de Piussi. Queda claro que el desarrollo tecnológico, científico y económico ha implicado históricamente un punto relevante de inflexión en la aceptación de los roles de género tal y como se definían tradicionalmente, de tal manera que dichos avances supusieron una quiebra inicial en la hasta entonces rígida y monolítica articulación que los caracterizaba. También Fernández Enguita (1997) subraya la actual existencia de factores correctores que influyen si-

multáneamente sobre ambos sexos en los distintos ámbitos socio-re-lacionales (disfrute de servicios culturales, valoración del hecho edu-cativo, nivel educacional de padres y madres, etc.).

Sin embargo, no faltan tampoco análisis que constatan la existen-cia de ciertos claroscuros al respecto de la superación de la asimetría social del género en el momento presente. Así, por ejemplo, es evi-dente el peso de la fuerte masculinización a la que está sometida la sociedad actual y que se manifiesta sobre todo en muchos de los cli-chés presentes en los medios de comunicación de masas y de un mo-do especial en el cine.

Los estereotipos como elementos de pervivencia del sistema sexo-género

El sistema sexo-género posee diversos mecanismos que posibili-tan la pervivencia de los modelos –segregados y asimétricos– en los que se articula y que ayudan a construir identidades de género acor-des con el propio sistema facilitando la conformación jerárquica de los roles a desarrollar en el ámbito sociocultural. Nos detendremos especialmente, por mor de su resistencia a calquer tipo de erosión, en uno de los mecanismos que posee mayor relevancia en la configura-ción del sistema sexo-género: los estereotipos de género.

Los estereotipos de género –entendidos como juicios basados en ideas preconcebidas que son impuestos a los individuos de una so-ciedad, a modo de un cliché, asignando arbitrariamente ciertos hábi-tos, destrezas y expectativas a las personas que componen un deter-minado colectivo e ignorando la individualidad de cada sujeto o la misma falsedad, en términos de racionalidad, del estereotipo– con-llevan casi siempre un marcado aspecto valorativo: en general, lo masculino es valorado de modo positivo y lo femenino de manera negativa. Además, todo estereotipo implica un modelo rígido y anó-nimo en base al cual se reproducen, de modo automático, imágenes o comportamientos.

Los estereotipos aparecen conformados por tres tipos de compo-nentes: cognoscitivos (convicciones), afectivos (sentimientos y emo-ciones) y reactivos (tendencia a la organización de la acción en una línea concreta). Los dos primeros constituyen el cuerpo de los pre-juicios y el tercer elemento orienta las actuaciones específicas que de-terminan la discriminación.

Es necesario señalar la dimensión socio-cultural de los estereoti-pos de género y la implicación de actitudes y patrones comporta-

mentales que los mismos configuran a partir de la diferencia sexual. Igualmente es destacable el componente reiterativo que los conforma.

Los estereotipos ayudan a dibujar las expectativas que se aguardan de cada persona en razón de su inclusión en uno o en otro sexo. El hecho de romper con esos estereotipos, a la postre creencias imperantes socialmente, suele significar graves consecuencias para el individuo. De este modo, los estereotipos de género contribuyen a mantener el miedo al cambio necesario porque afectan a la intimidad de la persona: pensamiento, actuación y modos de sentir.

Los estereotipos sexistas actúan bajo los parámetros de un esquema binario no equitativo atribuyendo a las mujeres unas cualidades y debilidades que no se reconocen para los hombres. Su contenido puede hacer referencia a la apariencia física, a las cualidades intelectuales o a una de las facetas de su situación social. La jerarquía de arquetipos sociales en función del sexo origina en muchas mujeres –elementos de un conjunto socialmente perdedor– insatisfacción por la necesidad impuesta de ajustarse a los mismos.⁷ Lógicamente existe una relación clara entre la presencia de estereotipos sexistas y la socialización unidireccional de chicos por un lado –rudeza, agresividad...– y de las chicas –ternura, sumisión...– por otro.

La adquisición de los estereotipos en el proceso de socialización es muy precoz. Bonal y Tomé (1995) ponen de manifiesto la existencia de estereotipos de género ya sólidamente implantados en el alumnado de primer ciclo de enseñanza primaria: los niños valoran aspectos relacionados con la fuerza física y con aquellas actividades que otorgan estatus de masculinidad –sobre todo jugar bien a fútbol– mientras que las niñas valoran la belleza corporal y el buen comportamiento (entendido éste como adecuación a la norma).

En el ámbito escolar, los estereotipos de género juegan a favor de los niños. Además, mediante el análisis atribucional, se constata que mientras las alumnas tienden frecuentemente a atribuir sus éxitos a causas externas e inestables y sus fracasos a causas internas y difíciles de cambiar, en los alumnos este esquema atribucional se invierte originando claras diferencias en términos de autoconcepto. Incluso las alumnas con mayor éxito académico pueden tender a autoperibirse como poco femeninas lo que puede originar alguna inhibición en el marco educativo.

⁷ Estas dificultades fueron ya definidas por el psicoanálisis norteamericano de los años cuarenta como “el problema sin nombre”, siendo ampliamente descritas por Betty Friedman en su obra *La mística de la feminidad*.

La incidencia de los estereotipos de género en la enseñanza formalizada se ha revelado importante y acostumbra a manifestarse especialmente por medio de la influencia sobre el propio profesorado. A este respecto es necesario destacar la enorme influencia que sobre las personas dedicadas a enseñar proyectan los estereotipos referidos a las formas de ser de cada uno de los sexos, a las formas de enfrentarse al aprendizaje y, especialmente, a las posibilidades de desarrollo diferenciado que se atribuye a la personalidad masculina y a la femenina.

Algunos estudios sostienen que en la actualidad se tiende menos a la dicotomización y más a la similitud entre los atributos masculinos y femeninos, aunque parece existir una mayor tendencia entre los varones hacia la dicotomización. Tal situación parece estar relacionada con los cambios socioculturales desarrollados a partir de los años setenta con respecto a la mujer –acceso a la enseñanza, incorporación al mercado laboral...– que configuran un nuevo modelo social. En una dirección semejante apuntan algunas investigaciones –por ejemplo la de Muñoz et al. (2000)– que revelan una notable tendencia de las personas a no identificar los comportamientos concretos que se derivan de la implantación de los estereotipos de género, aun reconociendo el peso que los mismos poseen en el ámbito de la educación.

El sexismo: jerarquía y discriminación

El sistema sexo-género está construido sobre una dimensión que a menudo es obviada: la jerarquización por la que el modelo masculino –tanto a nivel de construcción de la propia identidad individual como en los roles o papeles sociales que a tal modelo son atribuidos– es “más” que el modelo femenino. Esta jerarquización no es únicamente retórica sino que se manifiesta ya a muy cortas edades en la familia, en el parvulario, etc. La diferenciación –con la consiguiente discriminación– es de tal calibre que incluso los rasgos violentos que se perciben bajo una óptica sexualmente diferenciada son captados como positivos o negativos dependiendo de cuál sea el sexo que los sustente. Esta discriminación, directamente enraizada en el sustrato del sistema sexo-género, caracteriza al constructo “sexismo”.

El término “sexismo” aparece en Estados Unidos durante la década de los sesenta del pasado siglo. La denominación fue elaborada de un modo analógico con respecto al término “racismo” mostrando que el sexo femenino padecía cotas elevadas de discriminación, su-

bordinación y desvaloración, enfocando críticamente que tales realidades fueran resultado de un orden natural. Hasta finales de los años setenta no se inició la generalización del término que conseguiría su consagración durante la década de los ochenta, de un modo paralelo a la focalización de diversos estudios sobre la incidencia de sesgos sexistas en el lenguaje. El hecho de que la desigualdad sexual no fuese desarrollada, en términos de investigación, hasta los años ochenta se debió esencialmente a que no se consideró de modo universal hasta el momento en que la escuela pudiese constituir un agente de discriminación, sino todo lo contrario: la escuela era contemplada, ya bien entrados los años setenta, como una garantía de igualdad entre todos los seres humanos. Sería la crisis económica de los años setenta la encargada de acabar con la percepción igualitarista de la institución escolar. A partir de entonces, la investigación sociológica demostró claramente que lejos de contribuir a la igualdad de oportunidades entre todos los seres humanos la escuela reproducía las desigualdades entre grupos sociales.

En cualquier caso queda claro que el sexismo se refiere a una situación de jerarquización, discriminación y asimetría. En última instancia el fenómeno sexista puede ser reducido a una actitud de menosprecio y desvalorización hacia lo femenino. En este sentido, resulta llamativo —el hecho resulta enormemente significativo— que la discriminación sexista despierte, en términos relativos, escaso eco social en comparación con la contestación que originan otros casos de discriminación de tipo racial o cultural. Tal sumisión de la mujer ante el varón procede de la línea hegeliana de la diferencia según la cual el varón se encuentra identificado con lo racional y con la actividad mientras que la mujer aparece conceptuada como un ser sentimental, pasivo y entregado.

El sexismo está configurado como elemento antagónico en relación con uno de los principios básicos fundadores de las democracias liberales: la igualdad de oportunidades. Esta desigualdad se manifiesta a dos niveles: uno individual que conlleva limitaciones en la formación de la personalidad de los individuos y otro social que acarrea límites en sus oportunidades, no formales pero sí reales, a todo un grupo social: el de las mujeres. Otras aproximaciones han abordado el fenómeno sexista como un caso particular de racismo.

La discriminación sexista intersecciona con otro tipo de discriminaciones que se proyectan en el ámbito educativo —especialmente la desigualdad por clase social y la desigualdad por etnia— de tal modo que las políticas de cambio educativo orientado hacia la coeducación deben compartir objetivos con las intervenciones educativas dirigi-

das a eliminar cualquier tipo de discriminación. Esta situación es sintomática de una de las grandes paradojas del liberalismo moderno consistente en que cuanto más se exalta la igualdad de oportunidades y la libertad de los individuos, tanto más se acentúa la naturalización de las desigualdades sociales (Stolcke, 1998).

A un nivel conceptual terminológico se percibe con frecuencia la existencia de cierta relación, más o menos confusa, entre los términos "*sexismo*" y "*androcentrismo*". Así, mientras que son varias las voces que distinguen entre el concepto de "*sexismo*" y el de "*androcentrismo*" otras opiniones —por ejemplo Escofet et al. (1998)— entienden que el sexismo como concepto posee menor dimensión que el androcentrismo y queda englobado dentro de este último. En general, la utilización de "*androcentrismo*" permite una perspectiva más amplia que el uso de "*sexismo*" ya que se sitúa con mayor propiedad en el contexto de las relaciones de poder.⁸

El sexismo constituye un ingrediente más de un sistema cognitivo-explicativo que hay que definir como "*andro-céntrico*" y que se distingue por potenciar los escenarios públicos y por menospreciar las actividades que se producen fuera de ese ámbito. Además, en opinión de esta autora, el androcentrismo conlleva la existencia de una profunda relación entre diversos formatos de marginación y la pertenencia a la categoría de género femenino. Este androcentrismo origina visiones fragmentarias y ahistóricas de la existencia humana dado que olvida a las mujeres e incluso a buena parte de los hombres: únicamente aquel ser humano que sea varón burgués, blanco, heterosexual, cabeza de familia y ciudadano de un país poderoso se encuentra libre de discriminación. En cualquier caso, el modelo andro-céntrico plantea la adopción mental del punto de vista central propio de un modelo de ser humano —un "*modelo viril*"— que se constituye en arquetipo representante de la totalidad de la especie humana.

El concepto de "*androcentrismo*" puede ser, pues, definido como una consideración pasiva de la mujer en la construcción cultural, implicando el uso de un modelo con referencia únicamente masculina que en la práctica supone la ocultación del mundo femenino o como un mero sesgo que concede absoluta preferencia a la experiencia

⁸ Otros conceptos que abarcan la discriminación sexista aún con mayor amplitud son el "*falocentrismo*", el "*logocentrismo*" y su síntesis, el "*falologocentrismo*". Todos ellos aluden a la concepción del mundo dominante en Occidente, asentada sobre la hegemonía de la palabra como presencia metafísica asociada al falo como símbolo de poder.

masculina de tal modo que ésta es presentada como universal y válida tanto para hombres como para mujeres. El androcentrismo constituye una parcial y simplificada visión del mundo que entienda que los hechos de la humanidad son equivalentes a los hechos de los varones.

La perspectiva androcéntrica se connota por la ausencia de referencias a lo femenino como agente cultural, por la ausencia de espacios culturales que puedan interesar a la mujer y por informaciones referidas a las mujeres dentro del espacio de los prejuicios sexistas.⁹ Aparece impregnando el pensamiento científico, filosófico, religioso y político desde hace milenios. El androcentrismo presenta características propias de un pensamiento muy elemental.

Habitualmente, se acepta el prejuicio de que la visión androcéntrica del mundo es la que poseen los hombres cuando en realidad estamos ante un fenómeno que aparece implantado en la mayoría de los seres humanos, tanto hombres como mujeres, en tanto que ambas categorías conforman las diversas entidades sociales. A este respecto son clarificadoras las palabras de Amorós (1985, p. 74): *“Los llamados valores femeninos están trucados y mistificados por la propia cultura patriarcal que los ha acuñado”*.

Para Bonal (1997) el concepto de sexismo posee cinco notas conformadoras:

- Se trata de una discriminación fundamentalmente invisible.
- Aparece relacionada con las instancias de socialización primaria (especialmente la escuela).
- Es un problema que habitualmente desborda la conciencia de sus agentes y pacientes.
- Afecta a la totalidad de los grupos sociales.
- Implica la existencia de una doble discriminación: la social y la cultural.

Las manifestaciones reales de distorsión sexista adoptan parámetros diversos y se producen a distintos niveles. Son varios los estudios que, por ejemplo, diferencian categorialmente entre sexismo ex-

⁹ En el ámbito educativo, el androcentrismo implica jerarquización de los saberes en el currículo escolar—existencia de saberes “importantes” o “secundarios” en función de su proyección estereotipada dentro de las relaciones de género—prejuicios sobre las capacidades que posee cada uno de los sexos y producción de un lenguaje sexista validado por la tradición androcéntrica.

plícito e implícito: mientras que el sexismo explícito aparece configurado doctrinalmente, el sexismo latente se manifiesta únicamente de un modo comportamental sin justificación consciente. De aquí la necesidad de hacer aflorar la dimensión oculta del problema y de iniciar el debate de forma clara y objetiva.

Obviamente, el sexismo incluye un carácter mutilador tanto para los chicos como para las chicas, aunque para estas últimas las consecuencias acostumbran a ser más dramáticas dada la constante y sistemática devaluación sufrida por los elementos que configuran su universo.

Uno de los tópicos de mayor peso en el terreno del sexismo es el de la "excepción" que sostiene que el hecho de que algunas mujeres hayan sido capaces de superar la discriminación sexista y conseguir puestos de relevancia social corrobora la existencia de tal posibilidad para todas las mujeres. Esta situación no implica equidad con respecto a las personas de sexo masculino dado que el problema radica en la desigualdad de oportunidades que se manifiesta nítidamente en elementos diversos: expectativas sociales y familiares, el autoconcepto generado, los medios disponibles, los modelos existentes, la dedicación a la maternidad, el cuidado de los vástagos, las dificultades de inserción laboral, etc.

El papel a desarrollar para la superación sexista se concreta básicamente en tres ejes: reflexión, modificación de las pautas de conducta y apoyo a la liberación. Debe afrontarse una renovación del paradigma desde el que se ha de focalizar la realidad de la discriminación sexista: es necesario pasar a modelos basados más en la incertidumbre que en la certeza, más en la complejidad que en la simplicidad, más en el compromiso que en la neutralidad y más en la colegialidad que en el individualismo (Santos Guerra, 1998).

Los varones tienen asignado un papel relevante en la superación de la discriminación sexista. Su colaboración se debe organizar en base a tres posiciones argumentales: porque el permanecer en posiciones atrincheradas implica una sustracción a la justicia, porque no se trata de hacer un mundo de mujeres victoriosas sino de simple convivencia desde la igualdad y porque también el hombre debe modificar sus discursos, actitudes y prácticas para conquistar una relación más sana con el mundo femenino.

En cualquier caso existe cierto debate sobre el alcance real del sexismo en la sociedad actual. En general, son frecuentes los análisis optimistas —construidos de modo comparativo con situaciones ya superadas— junto a aquellos de tipo más o menos catastrofista. Según los primeros, las formas actuales del sexismo estarían siendo socava-

das y la investigación sobre estas formas podría llegar a constituir un referente obsoleto en un plazo relativamente breve.

Una ejemplificación de construcción sexista: el lenguaje

El lenguaje por su capacidad para transmitir la estructuración de la realidad y por su cualidad especular para con las sociedades que lo originan y utilizan conforma un referente de gran valor sintomático para constatar la instalación sexista y la pervivencia de discriminaciones en este campo. En efecto, los usos lingüísticos poseen una innegable función en relación con la definición del estatus de todas aquellas realidades que configuran el particular universo cultural de cada sociedad concreta. El lenguaje configura una forma de representar el mundo, en relación con la historia social propia de cada pueblo. Así, mediante la construcción lingüística se establece una especie de mapa que conforma una proyección de la dinámica social en la que se produce.

En tanto que espejo de esas realidades sociales a diferentes niveles, el lenguaje muestra claramente las relaciones de género establecidas en relación con las estructuras ideológicas. Buxó (1988, p. 163) insiste en la relación entre la pertenencia a un género y los comportamientos lingüísticos culturalmente regulados: *"El comportamiento lingüístico entre el hombre y la mujer es un reflejo del sistema socio-cultural. La funcionalidad y el mantenimiento del mismo requiere la complementariedad de los roles-estatus sexuales y su expresión en los comportamientos lingüísticos. Esta complementariedad está regulada por medio de la normativa cultural"*.

Las relaciones entre los campos del lenguaje y del género han sido a menudo analizadas desde ópticas dispares. De todos modos, las dos principales direcciones actuales en los estudios al respecto aparecen articuladas en torno a la prevalencia masculina en la pragmática lingüística y en la posible existencia de un *"sociolecto femenino"* entendido como un registro específicamente femenino.

En el campo del lenguaje los fenómenos en los que se manifiestan actuaciones sexistas son especialmente los siguientes (García Mc-seguer, 1994):

- Utilización del masculino con función genérica.
- Asociaciones lingüísticas que relacionan a la mujer con debilidad, pasividad, inmadurez, descontrol emocional, etc.
- Expresiones duales que son negativas con respecto a la mujer.

- Ausencia de términos para referirse a cualidades humanas de la mujer que no concuerdan con el arquetipo social heredado.
- Proliferación de expresiones no duales que connotan insulto para la mujer.
- Tratamientos de cortesía para la mujer que recuerdan su dependencia jerárquica con respecto al varón.
- Utilización sistemática de diminutivos para nominar y referirse a la mujer así como el habitual uso diferencial de apellido y nombre para identificar parejas ("*Alberti y M^a Teresa*", "*Perón y Evita*", etc.).

Por otra parte, Martín Rojo (1996) clasifica las manifestaciones sexistas del lenguaje en:

- Desequilibrios en las formas de tratamiento que indican diferencias de estatus.
- Imágenes descalificadoras para la mujer: duales aparentes, asociaciones estereotipadas, vacíos léxicos, insultos, refranes sexistas, etc.
- Vocablos androcéntricos y saltos semánticos.

Diversos análisis se han referido a la ocultación femenina que conlleva la pragmática lingüística establecida en la sociedad actual. Por ejemplo, el hecho de que el lenguaje se use básicamente en clave masculina –tanto en función específica como genérica– supone que, inconscientemente, la imagen de la mujer como sujeto agente tiende a desvanecerse. Estos fenómenos de ocultación de lo femenino en relación con lo masculino aparecen definidos en diversos y amplios territorios culturales. Tales dificultades para la utilización del lenguaje desde una perspectiva femenina se relacionan a menudo con imposiciones gramaticales y con limitaciones de significado que pretenden la "*des-existencia*" del mundo femenino.

Entre los fenómenos de utilización lingüística rutinizada en los que aparece proyectada la discriminación sexista es necesario destacar especialmente cuatro, dado que son los que poseen mayor peso a la hora de significar discriminación sexista: la abundante presencia de estereotipos lingüísticos, el lenguaje como agente de menosprecio hacia lo femenino, la negación y ocultación que presenta el uso del masculino genérico y el fenómeno de las diferencias semánticas como indicador sexista.

La construcción de los estereotipos masculino y femenino en relación con el lenguaje podría ser definida del siguiente modo: el es-

tereotipo lingüístico masculino parecería constituido por el manejo del campo sémico de lo sexual –a menudo en función de obsceno– por un vocabulario que abarca más registros –político, deportivo, técnico...– que el femenino y por el monopolio, casi absoluto, del uso público de la palabra. El estereotipo femenino presentaría características connotadas desfavorablemente: purismo, gusto por lo hiperbólico, escaso dominio de registros temáticos, uso de perífrasis dubitativas, etc.¹⁰

La relación entre estereotipos lingüísticos en función del género y las estructuras sociales ya había sido evidenciada por Mead¹¹ que llamó la atención sobre la existencia de sociedades –por supuesto cuantitativamente muy escasas– en las que los hombres son los perjudicados por algunos de estos estereotipos –por ejemplo mediante la atribución de hábitos de chismorreos a la condición masculina– como resultado de su menor estatus social, en el seno de esas comunidades, en relación con la mujer.

En nuestra sociedad, las instituciones históricamente acaparadoras de grandes cotas de poder desarrollaron un significativo papel en la construcción y pervivencia de los estereotipos sexistas que encontramos en el lenguaje y también, lógicamente, en las relaciones sociales propias del mundo occidental. A este respecto, la Iglesia Católica ha sido reiteradamente catalogada como una de las instituciones más reacias a la participación femenina. Se ha puesto de manifiesto una notable contaminación sexista en los elementos de nominación empleados tradicionalmente por la Iglesia: el hombre –aún entendido como “*prójimo*” y por lo tanto referido a todos los

¹⁰ Puede resultar significativa la imagen tópica difundida por diversos autores varones en la literatura pseudocientífica de los años centrales del siglo XX según la cual el lenguaje masculino se metaforiza por medio de una muñeca rusa (capacidad para construir frases encajadas) mientras que los usos lingüísticos femeninos aparecen comparados con un collar de bolitas (la mujer tendría dificultades para todo lo que sea superar la simple coordinación de las ideas que intenta expresar).

¹¹ Históricamente, estos estereotipos –que implican que las mujeres sean tratadas como seres intelectualmente muy limitados– poseen raíces muy profundas. Los ejemplos son numerosos, pero escogemos dos del siglo XVII inglés: en 1604 Cudrey publica una “Lista alfabética de palabras con dificultades ortográficas o de comprensión para señoras y otras personas inexpertas”; de 1623 es el diccionario de Cochram, destinado a “mercaderes, extranjeros de todas las razas y a las damas”.

hombres y mujeres del mundo— es propuesto como imagen y semejanza de Dios.¹²

El segundo aspecto a considerar, dentro de la caracterización de tipo sexista en el lenguaje, es la presencia de ciertas manifestaciones de menosprecio hacia lo femenino en general y hacia la mujer en particular. Una de estas manifestaciones se configura por la asociación paralelística entre mujer e infancia —aparece reflejada en el hecho de compartir determinadas unidades lingüísticas de diferentes campos semánticos (especialmente los relacionados con el vestuario), de aplicar grupos de adjetivación idénticos (*“precioso/a”*) o de utilizar ciertas frases hechas (del tipo de *“los niños y las mujeres primero”*)— y atribuye esta relación asociativa con las connotaciones devaluativas de la función tradicional femenina de cuidado de los hijos y de las hijas en el marco familiar. Otro ejemplo de este desequilibrio denigratorio hacia lo femenino aparece en aquellos vocablos y expresiones que únicamente se refieren a hombre o a mujer, sin correspondencia en el ámbito del otro sexo. Entre los términos referidos al varón poseen un gran peso los que se proyectan sobre su papel activo en la relación amorosa, mientras que para la mujer el dominio más extenso gira en torno a los conceptos referidos al campo sémico de la prostitución.

El tercer elemento que revela la presencia de una realidad sexista en el lenguaje lo encontramos en el manejo del género masculino de las palabras como depositario de una función genérica.¹³ En nuestro entorno, el género masculino prima sobre el femenino lo que implica una clara discriminación. Este fenómeno es calificado por García Meseguer (1988) como un *“salto semántico”* toda vez que está construido sobre una asimetría de significados.

Desde una óptica funcional, la categoría gramatical de *“género”*, como elemento configurador de las estructuras lingüísticas, se manifiesta escasamente relevante. Dicha categoría se mantiene básicamente por una doble razón: por un lado, por el principio de iden-

¹² Incluso la iconografía que las organizaciones enraizadas en el sistema religioso judeo-cristiano transmitieron de Dios —nunca representado como mujer— es sintomática a este respecto.

¹³ El uso del masculino genérico en Occidente y en su hinterland cultural no es anterior al siglo xv y sitúa en el contexto sajón la célebre obra de Kirkby *Ochenta y ocho reglas gramaticales*, publicada en 1746, como el mayor difusor de tal uso. Oficialmente en 1850 el parlamento inglés aprobó una ley por la que el término *“hombre”* representaba también el concepto de mujer.

tividad y economía¹⁴—que hace referencia al origen del nombre así como de su evolución histórica— y, por otro, por su propia función metafórica.¹⁵

El concepto genérico “*hombre*” posee un notable valor sintomático en relación con la construcción de modelos educativos de los que las mujeres estuvieron tradicionalmente excluidas. Como herencia de esta prevalencia tradicional del masculino genérico o extensivo todavía en nuestros días no resulta demasiado infrecuente el hecho de encontrar trabajos de investigación o monografías referidas a la problemática sexista que utilizan en las correspondientes publicaciones el masculino en función genérica. Este uso lingüístico aparece en clara relación con el fenómeno de ocultación del femenino al que nos hemos referido: “*El uso y abuso del masculino tiene un efecto claro sobre el colectivo: silenciar la diferenciación sexual e ignorar la presencia y especificidad de personas de otro sexo, contribuyendo a diluir la identidad femenina*” (Subirats, 1990, p. 30).

Más allá de esta ocultación, el uso del masculino de un modo universal presenta en el seno de la institución escolar otro inconveniente, especialmente si se interacciona con un alumnado de poca edad y poco hábil en el manejo de las herramientas lingüísticas: el masculino en función genérica le crea confusión e incertidumbre en relación con si las niñas aparecen incluidas o no en cada fragmento comunicativo. Frases del tipo de “*Los chicos ya pueden salir a recreo*” pueden originar problemas de comprensión en determinado alumnado que ignora si quien puede salir a recreo son únicamente los chicos o si se trata de la totalidad del alumnado del aula.

El cuarto elemento relevante en la configuración del sexismo en los usos del lenguaje aparece constituido por las diferencias semánticas de ciertos términos según éstos se apliquen a varón o a mujer. Aunque ya tópicos resultan paradigmáticos los pares léxicos “*hombre público-mujer pública*”, “*zorro-zorra*”, “*gobernante-gobernanta*” y un largo etcétera que presentan rasgos semánticos claramente diferenciados, cuando no antagónicos, en función del género al que

¹⁴ En algunas lenguas no ocurre esto: por ejemplo en la lengua “hopi” y en las lenguas de algunas tribus indias americanas se clasifican los objetos por su forma, dando prioridad a esta categoría por encima de cualquier otra, incluida el género.

¹⁵ Los ejemplos son muy numerosos y resulta fácil destacar la hilaridad—imbuída de prejuicios sexistas— producida al manejar expresiones como: “El hombre controla su fertilidad”, “El hombre amamanta a sus crías”.

sean referidos. García Meseguer (1988) utiliza para estas palabras o expresiones la denominación de "*expresiones duales o aparentes*" y reclama la atención sobre el hecho de que en todos los casos los elementos negativos del par recaen, sin excepción, sobre el componente femenino.¹⁶

Algunas aproximaciones a la situación real de los usos lingüísticos parecen indicar que existe una clara tendencia, cada vez marcada con mayor definición, hacia la reducción de las diferencias hasta aquí referidas. Tal proceso coincidiría con una democratización del discurso e implicaría que el rechazo femenino de los estereotipos lingüísticos de tipo sexista estaría incentivando un cuestionamiento creciente de los mismos. Martín Rojo (1996) ha utilizado el término "*androcentrismo inhibido*" para referirse a la creciente superación formal del masculino extensivo.

La Administración Educativa debe asumir también una acción modélica en lo que respecta a sus actuaciones en relación con el lenguaje y esta acción ha de ser específicamente cuidada en el campo educacional. Por ello es conveniente que en el lenguaje utilizado en la documentación remitida por los organismos oficiales a los centros escolares se cuide de un modo especial la desaparición de cualquier tipo de marca sexista. En este mismo ámbito resulta interesante la elaboración de recomendaciones institucionales para una utilización no sexista de la lengua. Dichas recomendaciones aparecen ejemplificadas y construidas de modo que se evidencian los usos correctos e incorrectos desde una óptica de superación del sexismo y acostumbran a incluir tres ámbitos de actuación: la superación del masculino genérico, el uso asimétrico de nombres, apellidos y tratamientos y los usos en el ámbito académico-profesional.¹⁷

¹⁶ Los términos duales presentes en el Diccionario de la Real Academia Española son muy numerosos y se refieren a todos los ámbitos en general, aunque son especialmente asimétricos en el campo de la sexualidad y de las relaciones entre sexos.

¹⁷ En el caso español, el documento matriz de las diversas recomendaciones para una utilización no sexista de la lengua es un texto elaborado en Italia por Alma Sabatini —año 1987— y referido específicamente a la lengua italiana. Su traducción al castellano dio origen a diversas publicaciones similares a cargo de organismos institucionales tanto estatales como autonómicos. En algunos de estos organismos funcionan comisiones específicas para una utilización adecuada de la lengua y la evitación del sexismo en el lenguaje.

En general, para la superación de los rasgos sexistas presentes en el lenguaje las actuaciones se concretan en torno a una serie de directrices:

- Evitar el masculino genérico utilizando explícitamente tanto el masculino como el femenino incluso a pesar de la farragosidad que esta medida pueda implicar ("*niños y niñas*" en vez de "*niños*").
- Utilización siempre que sea posible de epicenos en vez de sustantivos marcados con desinencias masculinas ("*profesorado*" en vez de "*profesores*").
- Cambios en la expresión o redacción en los casos en los que se produzca un sesgo lingüístico de tipo sexista eliminando, por ejemplo, los artículos masculinos y femeninos.
- Evitar el plural masculino cuando se hace referencia a grupos o a colectivos (usar "*el pueblo romano*" en vez de "*los romanos*").
- Igualdad en los nombres propios y en los tratamientos evitando la preponderancia de un género con respecto al otro (es significativo el habitual predominio de los diminutivos afectivos en nombres femeninos que no se utilizan referidos a varones: "*Pitita Álvarez*" y "*Señor Álvarez*").

La perspectiva de la diferencia

Aunque el presente podría resultar aceptable desde una perspectiva estrictamente formal en lo que se refiere a las relaciones entre los sexos, algunas opiniones van más allá y demandan que sean las propias mujeres quienes se pronuncien respecto de sus especificidades, de su propia historia y de sus metas, que construyan en la práctica otros modos de actuación desde la definición de un nuevo orden activador de la afirmación femenina, no limitada únicamente a la constatación de sus déficit que, por otro lado, tan sólo poseen sentido desde el orden masculino. Estas propuestas significarían la superación de una situación que se expresa metafóricamente en la afirmación que "*las mujeres pasaron su historia reinventando la rueda*" (Lerner, Cit. por Rivera, 1998, p. 61) y se concretan, en buena parte, en los postulados reivindicadores de un hecho diferencial entre los sexos surgidos mayoritariamente en la estela del feminismo diferencial¹⁸ que concibe la sociedad como una construcción basada en dos roles no jerarquizados. Así, en los últimos tiempos, con la certeza de

que el análisis de género no ha conseguido derrotar al orden socio-simbólico patriarcal al mismo tiempo que se produce un avance significativo hacia un proceso de identidad compartida entre los sexos, se subraya a menudo la necesidad de atender de un modo especial al concepto de diferencia como eje vertebrador de las relaciones entre los mismos.

Para el movimiento de promoción del hecho diferencial entre los sexos –según Arnaus (1999), la diferencia sexual es la diferencia humana fundamental y merece la nominación de “*diferencia original*”– el concepto de “*diferencia femenina*” no debe ser entendido en el sentido que marca el paradigma de las democracias occidentales –complementaria o inferior al modelo masculino– sino en base a su propio valor intrínseco: no constituye tanto el núcleo de una discriminación cuanto un referente con dificultad para erigirse en “*sujeto de cultura*”.

La justificación de la valoración de la diferencia puede ser asentada en el mismo hecho de la existencia de una diversidad cultural basada en la coexistencia de dos “*culturas*” –la masculina y la femenina– con derecho específico a ser igualmente desarrolladas. Las mujeres y los hombres son diferentes, somos diferentes, pero los valores asignados a estas diferencias tienen que ser iguales. También insiste Solsona (1999, p. 59) en la misma idea: “*Pocas veces se presta atención a las diferencias de aprendizaje que puedan tener su origen en el género del alumno o de la alumna. Y en menos ocasiones, en los planes para la atención a la diversidad que se elaboran en los centros educativos se incluyen orientaciones derivadas del análisis de la diversidad desde una perspectiva de género, un aspecto que hoy reviste carácter de urgencia*”.

El concepto de diferencia entre los sexos –entendida como un elemento positivo– ha tardado más tiempo que el concepto de género en ser comúnmente aceptado. Ello se debió básicamente a la desconfianza que aquel constructo originaba por la posibilidad de que encubriese una vuelta atrás en el trayecto de la lucha por la igualdad real de oportunidades. Sin embargo, a la luz de la experiencia vivida la reivindicación de la diferencia se revela en el momento presente como un proceso con mayor aceptación y de carácter imprescindible.

La perspectiva diferencial implica también la consideración de lo femenino como poseedor en sí mismo de plena significación, más allá de la simple comparación con lo masculino. En el ámbito educativo estamos asistiendo a un nuevo modo de afrontar la presencia de la mujer en el mundo que se caracteriza por la no equivalencia de los sexos y que se dirige hacia la creación de una autoconciencia –espe-

cialmente por parte de la mujer como objeto de discriminación— que debe partir desde el paradigma femenino sin tomar como referente a una figura masculina, universal y legitimadora. Únicamente desde esta revalorización de lo femenino se accederá a una correcta revisión del modelo dual tradicional.

Entre las implicaciones que conlleva la adopción de un modelo diferencial cabe destacar: las necesidades de tomar en serio a las alumnas, garantizando experiencias educativas en las que puedan vivir su autenticidad; de dar credibilidad a sus vivencias, sentimientos e ideas; de animar a las alumnas a mantener relaciones interactivas en el grupo-clase; de crear espacios para el alumnado femenino, manteniendo los ya existentes y de enseñar a las alumnas estrategias de vinculación con las demás compañeras.

Capítulo 2

EDUCACIÓN FORMALIZADA E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE LOS SEXOS

El discurso y las políticas del capitalismo democrático occidental a partir de la segunda mitad del siglo XX aparecen marcados por una obsesión: la igualdad de oportunidades sobre la que levantar una sociedad justa con cada individuo, aunque jerárquica y desigual en lo que se refiere a los resultados conseguidos. Tal discurso se proyecta también en el ámbito educativo donde –a pesar de la existencia de un claro igualitarismo formal– continúan existiendo desigualdades discriminatorias, partiendo de criterios entre los que se encuentra la pertenencia a una categoría de sexo, que son explicadas en gran parte por la falta de asepsia del sistema educativo con respecto a la sociedad y a los entornos sociales concretos (familia, grupos étnicos, entorno residencial, etc.).

El sistema sexo-género encuentra en la educación, como ámbito configurado dentro de unas coordenadas sociales concretas, una inevitable proyección que posee además una gran relevancia en base a una de las características que configuran el subsistema educativo: la incentivación de la dinámica reproductora de los parámetros culturales y axiológicos que enmarcan en cada momento a la propia. Obviamente, la institución escolar es un elemento más en la cadena de socialización –otros agentes relevantes para la misma, y por lo tanto para la reproducción social, son la familia y los diferentes grupos re-

lacionales— mediante la que cada sociedad trata de perpetuarse históricamente y resulta altamente eficaz para la mediatización social sobre los individuos (Bourdieu, 1999).

Son muchas las voces que denuncian el papel de la institución escolar en lo que respecta a los mecanismos reproductores del sexismo. Dentro del capitalismo, las escuelas juegan un papel fundamental en la reproducción de las fuerzas productivas y resulta evidente que el mito de la igualdad de oportunidades en la educación formalizada ha sido creado y proyectado en una institución escolar de apariencia integradora de la diferencia, para enmascarar las prácticas de la propia escuela. La igualdad entre los géneros en lo que se refiere a la educación es sólo cuantitativa por cuanto niños y niñas acceden al sistema educativo con una marca de estereotipos de género de honda implantación social, ya adquiridos con anterioridad a la escolarización y por cuanto la enseñanza está todavía organizada desde una perspectiva androcéntrica. La escuela trata de preparar mediante la educación a las niñas para una futura inclusión en los roles tradicionalmente atribuidos a la mujer: complemento funcional del hombre, para su asignación al espacio privado y carencia de valoración social. Por ello, la educación femenina ha constituido tradicionalmente, y hasta épocas muy recientes, un mero “*adiestramiento*”.

Desde una perspectiva abierta a la esperanza, la escuela no puede ser encuadrada únicamente como institución de tipo reproductor sino que origina por sí misma una cierta práctica contradictoria. Incluso algunas voces han indicado que la única forma real de quebrar la pervivencia social de la asimetría en lo que se refiere a las oportunidades entre hombres y mujeres que conlleva el sistema sexo-género en nuestra sociedad es la práctica de una educación igualitaria (Sitiá, 2000).

A partir de la funcionalidad de las entidades socializadoras queda claro que la institución escolar no actúa sobre un vacío previo. Así, cabe situar el inicio de la discriminación sexista en el momento del nacimiento de tal modo que cuando niños y niñas llegan a la escuela ya han interiorizado buena parte de sus pautas de comportamiento discriminatorio.¹⁹ Se puede, pues, afirmar que la adquisición del sexismo se inicia con la capacidad de interacción social de niños y niñas pero en cualquier caso antes de su acogida en la institución escolar.

¹⁹ Koestler ha afirmado: “Jugamos los juegos de la vida obedeciendo a los libros de reglas escritos con tinta invisible o con un código secreto”. Este código secreto lo desciframos incluso antes que el de la escritura alfabética.

De todos modos es necesario insistir en la relevancia de la escuela como agente promotor de evolución social. En efecto, a pesar de su clara pérdida de poder ante los instrumentos de la cultura de masas, la escuela sigue constituyendo la institución en la que niños y niñas pasan más tiempo durante su escolarización obligatoria por lo que su poder para originar y potenciar cambios —tanto en el campo cognitivo como en el afectivo— en relación con la instalación sexista en la sociedad es muy notorio.

Ante la cuestión de la pervivencia del sexismo, tanto a nivel social como en el ámbito estrictamente educativo, son frecuentes los análisis optimistas desarrollados sobre un innegable proceso de mejora con respecto a la situación de tiempos pasados. Un indicador fiable de esta cuestión aparece en el hecho de que la necesidad de superar el sexismo en la educación escolar ocupa actualmente las inquietudes de muchas personas cuando, en tiempos todavía próximos, las actuaciones en esta línea estaban básicamente constituidas por hechos aislados y sin una articulación manifiesta. De todos modos son más numerosos los análisis críticos según los cuales, a pesar de claros avances, la discriminación continúa sin ser superada en la institución escolar de un modo satisfactorio.

Otras reflexiones acentúan la bondad relativa con la que para los perdedores sociales —en este caso las mujeres— actúa la institución escolar en comparación con otros organismos e instituciones socialmente implantadas. Así, Fernández Enguita (1997) señala que, con respecto a los índices de fracaso escolar más reducido entre el alumnado femenino que entre el masculino, *“las niñas se adhieren a la escuela porque, dentro de lo que hay, es la institución que mejor o menos mal las trata”* (p. 132).

En el fondo late la necesidad de que, en lugar de un instrumento para la exclusiva reproducción del modelo hegemónico, se consiga que la funcionalidad de la escuela sea canalizada hacia la consecución de una diversidad de modelos y que propicie el desarrollo de personas autónomas y solidarias. Esta exigencia aparece conectada con la propia situación social. La presión social es determinante para el funcionamiento real de una escuela coeducadora y tan sólo en la medida en que se produzcan transformaciones sociales el trabajo en la escuela tendrá una mayor transcendencia en aquella dirección.

De modo sintético es posible distinguir la existencia de dos posicionamientos en lo que respecta a la forma de entender la acción educativa para abordar la educación en igualdad: una postura liberal y otra postura radical (Bonafant, 1997). Ambos posicionamientos suponen una concepción diferente de la justicia social y de las posibilidades de

que ésta sea conseguida, aunque el elemento fundamental de distinción radica en la gestión de los conceptos de igualdad y diferencia: desde postulados meramente formales la igualdad femenina aparece referida a las condiciones de acceso a aquellos campos ocupados normalmente por varones; mientras que para la posición esencialista, la noción de igualdad pasa por integrar el propio hecho diferencial: la igualdad entre los sexos no se reduce a las posibilidades de acceso sino que además pasa por garantizar que ese acceso se haga de acuerdo a los parámetros específicos de cada sexo para el desarrollo del poder. En cada momento histórico, la institución escolar ha organizado su acción para la igualdad entre los sexos desde los denominados "*sistemas culturales de referencia dominante*" que pueden ser entendidos como un conjunto de modelos de relación entre género y educación (Bonal, 1997).

Modelos de relación entre género y educación

Modelo segregador

Se basa en la creencia de la existencia de diferencias naturales en aptitudes y capacidades en cada uno de los sexos así como en la asignación de roles sociales diferenciados a éstos. Las argumentaciones etiológicas que han justificado este formato son muy variadas: biológicas, psicológicas, antropológicas, sociales, morales o pseudopedagógicas.

Este sistema basa su legitimación en el desarrollo de roles sexuales, en la creencia en la superioridad del género masculino sobre el femenino. La estabilidad del sistema queda garantizada por la fuerza de las ideas y creencias más que por la existencia de estudios empíricos al respecto, lo que implica el predominio de la base moral sobre los fundamentos científicos.

Las líneas actuales de acción educativa desautorizan radicalmente este modelo o sistema cultural de referencia. A pesar de la superación del modelo, el problema fundamental que plantea radica en el retraso y en el costo pagado que este formato ha implicado.

Modelo escolar mixto

La adopción de este modelo escolar aparece históricamente en la Europa del siglo XIX como respuesta inmediata a la incapacidad fi-

nanciera de los estados para atender a la educación de masas mediante una duplicación de los centros escolares con base en la división sexual.

El sistema cultural de escuela mixta –todavía enormemente predominante en los sistemas educativos actuales– está fundamentado en el principio democrático de la igualdad formal entre todos los individuos por lo que defiende la educación conjunta de hombres y mujeres. Desde este sistema, la escuela es percibida como una institución de aspecto neutral toda vez que, aparentemente, no origina discriminaciones por razón de sexo, siendo atribuidas las desigualdades que se pudieran observar en los resultados educativos a razones etiológicas de tipo individual.

Este sistema significó en su momento la consecución de la integración física de niñas y niños, pero, por contra, obvió la discriminación histórica que, con anterioridad, se había producido por razón de sexo, así como la pervivencia real de dos modelos educativos claramente diferenciados.

El tránsito de la escuela segregada a la escuela mixta se ejecutó a partir de una idea muy simplista de la igualdad que no se acompañó de una reflexión sobre las exigencias de una educación respetuosa con las diferentes cualidades que niños y niñas aportan a la escuela, ni de la situación de la preparación específica del profesorado. Así pues, la escuela mixta determinó que las niñas se incorporaran a normas, valores y comportamientos propios de la cultura dominante –generalización del modelo masculino– sin cuestionar previamente la validez de tal proceso.

Este modelo escolar puede ser definido según una serie de elementos conformadores que se resumen en las notas siguientes:

- Perspectivas androcéntricas como definidoras de un pseudo-curriculum escolar.
- Proyección sexista en materiales didácticos y educativos.
- Existencia de un currículo oculto marcadamente sexista (imposición de la forma masculina de estar en la ciencia, exigencia de un modelo sesgado de mujer –belleza, decoro, etc.– a las alumnas, etc.).
- Atribución de privacidad –sobre todo en el ámbito doméstico– como orientación fundamental de la propuesta educativa femenina.
- Uso habitual del lenguaje en función de masculino genérico omnicompreensivo que funciona como un factor de macro-identificación para el alumnado varón.

Lógicamente, la escuela mixta no constituye la resultante –en contra de lo que pudiera parecer– de una fusión de los modelos masculino y femenino, sino que se trata en realidad del producto de la generalización del modelo masculino en lo que conlleva de universalización de valores. Lo mismo ocurre en otras instituciones básicas para la vertebración social –la familia por ejemplo– en las que conviven ambos sexos sin que se pueda todavía hablar de igualdad estricta y real en términos cualitativos. En general, cabría afirmar que en la escuela mixta el alumnado aprende, vía currículum oculto, el significado de “*ser chico*” o de “*ser chica*” y adopta comportamientos estereotipados en relación con la autoidentificación personal.

La pervivencia del sistema escolar mixto sirve de coartada al profesorado para no abordar con mayor énfasis los problemas derivados del sexismo. Se podría hablar de “*ambigüedad*” para definir la situación general del profesorado ante el sexismo en la educación: por un lado, el formato de escuela mixta aparece profundamente instalado en la cultura orgánica de los centros y, por otro, el profesorado carece de seguridad a la hora de desarrollar estrategias que vayan más allá de poner juntos a chicos y chicas. Tal como afirma Urruzola (1998, p. 129): “*Al final, la supuesta normalización que se defendía como argumento básico ha quedado reducida a mantener la misma estructura sexista que había en la etapa segregada, pero con una apariencia más adaptada*”.

De este modo, el problema principal de la actual escuela mixta radica en que no asume la desigualdad con la que acceden las alumnas al mundo de la enseñanza. Se obvian hechos como la organización social patriarcal, el sistema jerárquico de roles sexuales o el sistema estereotipado de valores en función del género, al mismo tiempo que se da carta de neutralidad a las finalidades de la educación y a los saberes transmitidos en la escuela.

La escuela coeducadora

En los años setenta y ochenta proliferaron las aproximaciones, investigaciones y estudios –de tipología básicamente cuantitativa– referidos a la realidad de la discriminación sexista en la escuela mixta. Como fruto de la reivindicación, cada vez más intensa, de las propias mujeres –en gran parte encauzadas hasta ese momento en torno al feminismo de la igualdad– se explicitó progresivamente la necesidad de avanzar más allá de los logros meramente formales y de la

proyección en el ámbito escolar de esta demanda. Se inició así el proceso de construcción de una escuela realmente coeducadora.

El formato de escuela coeducativa, en términos de idoneidad, puede ser definido como un modelo no androcéntrico destinado a promover una dinámica de cambio social. La implantación de tal modelo implica dificultades de procedimiento en base a que el proceso ha de ser construido mediante dinámicas de tanteo, búsquedas y saltos en el vacío. La coeducación constituye, pues, un proceso que promueve el desarrollo integral de las personas más allá del sexo al que se pertenezca eliminando todo tipo de desigualdades o de mecanismos discriminatorios por razón del sexo.

El formato coeducativo real lleva aparejada una modificación de las relaciones de poder entre los géneros y entre éstos y el conocimiento. Por ello, coeducar en la escuela implica hacer aflorar explícitamente la existencia de los conflictos de naturaleza sexista; supone no proponer como único modelo el masculino y bocetar un plan de acción sistemática que posibilite la superación de la discriminación. La coeducación se sitúa así en buena medida en el campo de la utopía ya que pretende no sólo eliminar las jerarquías entre personas de uno y otro sexo sino eliminar las jerarquías entre saberes y construir un sistema educativo que no sólo sirva para el trabajo sino también para la vida.

Un formato coeducativo debe partir de algunas consideraciones previas tales como que los valores tradicionalmente asignados a hombres y a mujeres puedan ser asumidos por personas de cualquier sexo; no negar los elementos diferenciales –antropológicos, sociales, históricos– entre los géneros; atender a los procesos evolutivos afectivos y sexuales del alumnado; implicar a la totalidad de la comunidad escolar (padres, madres, profesorado...) e imbricar a la totalidad del currículum.

El sistema cultural coeducativo toma en consideración las diferencias entre grupos sexuales e incorpora la diversidad de género a la escuela en tanto que diversidad cultural por lo que en el fondo define una afirmación del valor de la propia diferencia.

La coeducación permite e incluso exige, partiendo de un análisis de género como paradigma básico, además de la facilitación igualitaria del acceso a todo tipo de estudios, la introducción en el currículo escolar de saberes no androcéntricos, de actitudes y capacidades hasta ahora conceptuadas como femeninas y la mentalización del profesorado y su formación desde los parámetros de una perspectiva equiparadora.

A menudo, la coeducación ha sido entendida en la práctica escolar como un trabajo centrado sobre el desarrollo de hábitos y destre-

zas y referido sobre todo a los niveles de escolarización primaria, sin excesiva continuidad por lo general en las etapas superiores de enseñanza. Sin embargo, la coeducación no debe ser entendida de modo puntual sino como constitución de un proceso continuado *"hacia la consecución de objetivos que tienden a apoyar el propiciar cambios en la dirección de eliminar el sexismo manifiesto o velado que existe en la educación como reflejo de la sociedad"*. Tal proceso aparece relacionado con la incorporación de principios realmente democráticos (Tomé, 2000).

La acción coeducadora no es, pues, tarea que deba reducirse al ámbito escolar ni debe tampoco cerrarse sobre sí misma sin pretender llegar a la transformación de las estructuras y de las concepciones sociales que mantienen una manifiesta situación discriminatoria.

La diferencia entre escuela mixta y escuela coeducativa radica básicamente en la concepción plural del patrimonio humano que pertenece tanto a hombres como a mujeres, sin jerarquía entre ambos. El paso de la actual escuela mixta a una escuela construida bajo los parámetros del modelo coeducador se plantea como un proceso de largo alcance dado que se dirige a un cambio cultural y no a un simple cambio de prácticas en los centros escolares.

La igualdad de oportunidades entre los sexos como valor

El concepto de *"valor"* aparece en íntima relación con el concepto de *"proyecto de vida"* (González Lucini, 1993).²⁰ En efecto, para el ser humano tiene valor aquello que desea y busca en función de sus necesidades y que, por lo tanto, queda integrado en el proyecto de vida personal. Dado que la educación está llamada a proyectarse ne-

²⁰ Conviene diferenciar entre algunos conceptos próximos que ocasionalmente se manejan de modo equívoco. Es habitual la diferencia entre *"valor"* (objetivo educativo que parte de la convicción razonada de que algo es bueno o malo para el desarrollo humano de las personas), *"actitud"* (disposición a despertar en el alumnado para adquirir y asimilar un valor) y *"norma"* (explicitación a nivel colectivo de un valor). González Lucini (1993) señala la dificultad de manejo de tales conceptos asignando al concepto *"valor"* una mayor amplitud que la que posee el término *"actitud"*. Constata, sin embargo, que existe una interpretación que asigna a los valores una función configuradora de las actitudes y por lo tanto menor extensión conceptual.

cesariamente sobre el diseño del proyecto vital que cada alumno o alumna deberá desarrollar, queda claro que la formación plena abordará inexcusablemente una educación en valores. No se trata de atender únicamente a las capacidades intelectuales del alumnado sino también, y fundamentalmente, a sus capacidades afectivas, motrices y de relación interpersonal así como de inserción y actuación social.

Nuestro presente histórico aparece definido, desde diferentes perspectivas, como una época de continuo debate y permanente revisión, y el campo axiológico no constituye una excepción. Es común en muchas de las aproximaciones a la educación en valores el debate sobre la universalidad de los constructos axiológicos. Sin embargo, en general, los valores se plantean como una herencia de la civilización y por ello universalmente consensuales a pesar de que permiten al mismo tiempo la existencia de modelos plurales en lo que se refiere al ideal de persona.

Tradicionalmente, el tratamiento de los valores en la escuela ha sido ejecutado desde una perspectiva conductual dado que se favoreció sobre todo el desarrollo de conductas asimiladas al esquema axiológico dominante. Los planteamientos actuales priman, por contra, que la escuela ha de proyectar su acción sobre problemas reales de la sociedad y los valores han de ser trabajados a partir de situaciones y planteamientos presentes en la vida cotidiana (Coll et al., 1992). Por ello, educar en valores implica para los centros escolares la aplicación de principios como la apertura de la escuela a la vida, la ruptura del divorcio entre contenidos curriculares y aprendizajes de las experiencias diarias, la activación de una actitud crítica y constructiva hacia los valores éticos fundamentales y la síntesis de las capacidades cognitivas del alumnado con las capacidades afectivas, sociales, motrices y éticas.

Las actitudes, tan importantes a la hora de definir actuaciones concretas en campos como el de la equiparación de oportunidades, están íntimamente relacionadas con los valores. En relación al tema que nos ocupa, es necesario indicar que los valores que se inculcan en la actual escuela mixta corresponden todavía a un modelo uniformizador en el que valores y objetivos no acostumbran a tomar en cuenta de modo normalizado las diferencias de sexo, de igual modo que no consideran de forma normalizada las diferencias de cultura o de etnia.

Incluso la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos también puede ser considerada como un caso de aplicación de un valor más general: el respeto y la valoración de la diversidad. En esta dirección, Nomdedeu (1999) entiende que educar en valores

significa optar por un modelo educativo –que la propia autora denomina “*modelo coeducativo*” porque pretende integrar en vez de segregar a las personas– que se caracteriza por incorporar valores ligados a la cooperación, considerar que los valores tradicionalmente femeninos son universales, potenciar la necesidad de elevar el rango de estos valores para hacerlos deseables, sacándolos fuera de la devaluación en que los mantiene el sistema sexo-género y por parte de los intereses de alumnos y alumnas.

Los objetivos de la educación para la igualdad de oportunidades en relación con las grandes finalidades educativas se ubican en los parámetros generales que conceptúan la educación como una estructura activadora de la lucha contra cualquier formato de discriminación. Así pues, en el ámbito equiparador la escuela debe contribuir a que el alumnado sea capaz de identificar situaciones en las que se producen discriminaciones basadas en servidumbres originadas en el sistema sexo-género, de analizar sus causas y de actuar al respecto de modo positivo. Estos objetivos de lucha contra la intolerancia y la discriminación se relacionan con la adquisición de capacidades tales como la empatía y la capacidad para colocarse en el lugar que ocupan otras personas con características constitutivas diferentes, con la capacidad de enfrentar situaciones conflictivas mediante la comunicación y con la comprensión de los derechos humanos como un constructo universal.

En un plano más próximo, y de acuerdo con la caracterización otorgada a la equiparación de oportunidades entre los sexos es necesario precisar que el objetivo último no ha de centrarse tanto en conseguir una igualdad de acceso de todos los individuos a un mismo proyecto educativo como en su orientación hacia el máximo respeto de las diferencias y las peculiaridades socio-culturales específicas de los diversos colectivos humanos.

Los objetivos que pretende la educación para la igualdad de oportunidades pueden concretarse en:

- Descubrir, potenciar y desarrollar capacidades personales sin dejarse mediatizar por ninguna limitación de carácter sexista.
- Desarrollar la propia autonomía e identidad personal con independencia de la variable género.
- Desarrollar la capacidad de sentir y expresar los propios sentimientos en las actividades cotidianas.
- Potenciar el valor de la afectividad, de la emoción y de la ternura.
- Descubrir en las experiencias diarias la igualdad de posibilidades y de aportaciones de hombres y mujeres.

- Respetar y valorar las características de las personas sin dejarse influir por actitudes discriminatorias en relación con el sexo o con cualquier otro rasgo diferenciador.
- Integrar el hecho de la diversidad como un valor y una riqueza.
- Experimentar el valor de la complementaridad.
- Participar de modo igualitario en la realización de tareas rechazando la división del trabajo en función del sexo.
- Colaborar en la construcción de una sociedad basada en el respeto de la individualidad y singularidad de las personas.
- Realizar un análisis crítico de las manifestaciones sexistas que se producen en el lenguaje o en los mensajes que transmiten los medios de comunicación.

Transversalidad y educación para la igualdad de oportunidades

El concepto de transversalidad aparece instalado en buena parte de los sistemas educativos europeos²¹ y se refiere al conjunto de contenidos, de marcada dimensión actitudinal, que son integrados para su tratamiento en varias áreas curriculares o disciplinas.

La transversalidad como planteamiento en el ámbito educativo hunde sus raíces en la resolución del antiguo debate sobre si la institución escolar ha de limitarse a “*instruir*” o ha de ir más lejos dedicándose a “*educar*”. En general, tal debate se resuelve en la línea de relacionar la enseñanza con un mero transvase de conocimientos y habilidades y la educación con una preparación más amplia, desbordando el ámbito meramente académico. Por otra parte, es evidente que en la actualidad tal debate ha quedado notablemente obsoleto,²² y que el concepto de educación se dota de sentido únicamente en el caso de aparecer sustentado en procesos de tipo instructivo.

La dimensión transversal en los currículos escolares encuentra su justificación en la relevancia que poseen las actitudes de cara a la consecución de estilos de vida más humanistas. La presión social sugie-

²¹ El referente inmediato en Europa aparece en los “Cross curricular themes” implantados en el sistema educativo inglés.

²² Tal vez se pudiera plantear este debate en términos más sugerentes. Sería posible referirse a la adquisición de capacidades “abiertas” y “cerradas”; las primeras de dominio gradual –y en cierto modo nunca concluido– y las segundas de carácter más funcional.

re que sea la escuela la institución en la que preferentemente se desenvuelvan aquellos aspectos relacionados profundamente con la formación integral de las personas, más allá del referente meramente intelectual toda vez que la familia, institución que con anterioridad desempeñaba un papel fundamental en este campo, tiene actualmente dificultades severas para ejercer tal función.

La principal función de los temas transversales pasa por la consecución de hábitos y formas de comportamiento adecuados a un sistema de valores básicos que posibiliten el desarrollo integral de la persona en relación con la realidad social en la que su vida se desarrolla. Así, la temática de los temas transversales resulta un nexo de unión entre lo científico y lo cotidiano. En cualquier caso, la transversalidad aparece profundamente relacionada con la educación en valores dado que éstos resultan importantes tanto para el desarrollo personal como para la construcción de una sociedad más libre y respetuosa.

Las características básicas que definen la transversalidad son:

- Desarrollan cuestiones problemáticas en nuestras sociedades.
- Rechazan la reproducción de la injusticia y la insolidaridad.
- Realizan un enfoque crítico y dinámico.
- Implican una honda renovación de los sistemas de enseñanza.
- Suponen siempre educación en valores.
- Promueven visiones interdisciplinares basadas en el principio de impregnación²³.
- Pretenden romper con las visiones dominantes.
- Promueven cooperación y participación.
- Señalan la necesidad de conectar con las preocupaciones de la vida cotidiana.
- Son de carácter prescriptivo como el resto de los contenidos curriculares.

Con respecto a la organización común de los temas transversales, Yus (1996) propone tres núcleos de interés: temas relacionados con la salud, temas relacionados con el medio y temas relacionados con la sociedad. Entre estos últimos se enclava la educación para la igualdad de oportunidades.

El desarrollo de la educación en igualdad, en tanto que tema transversal, no está exento de dificultades: su posible introducción

²³ El concepto de "impregnación" se puede visualizar utilizando la metáfora de la sal: la totalidad de los ingredientes de la comida se impregnan de ella.

puntual y descontextualizada que desactiva su capacidad para generar cambios significativos, la conflictividad de valores que puede generar ambigüedad, el desconocimiento en sectores del profesorado, la falta de incentivos inmediatos, el miedo a iniciar nuevas experiencias, los conflictos de relación personal, etc. Por ello y para evitar que la educación orientada a la igualdad quede reducida a una simple declaración retórica –lo que Carbonell (1996) ha denominado “*laberinto de las transversales*”– es necesario abordar y resolver todos estos aspectos problemáticos.

Se insiste a menudo en la necesidad de dotar a la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos de un apoyo adecuado en términos de recursos humanos –además obviamente de los materiales– que permita mayor operatividad en la misma. En esa dirección podría resultar sin duda muy interesante que en cada centro escolar exista un cargo orgánico con responsabilidad de coordinación sobre el desarrollo de los diferentes aspectos equiparadores, así como sobre la formación del profesorado del centro en relación con este ámbito. Este agente actuaría además como conector entre el centro, los servicios de apoyo externos y las diferentes instituciones.

La equiparación de oportunidades entre los sexos en el proyecto educativo

El proyecto educativo de centro (PEC) traza las líneas maestras de adecuación de la práctica educativa a las necesidades y exigencias del contexto estableciendo pautas que caracterizan ideológicamente a cada centro educativo. Por ello, el proyecto educativo constituye el instrumento de mayor alcance en el que se vehiculiza la autonomía de los centros escolares y en él toman carta de naturaleza las características diferenciales de cada centro escolar, sus metas educativas y sus particularidades organizativas. Esta formulación del proyecto educativo como instrumento en el que se expresa la autonomía de los centros supone que cada escuela cuenta con la posibilidad de establecer en cualquier ámbito conformador del currículo las prioridades que considere oportunas en relación con las características de su entorno social y cultural y con las necesidades específicas del alumnado. Cabe atribuir al proyecto educativo las siguientes funciones.

- Reflejar la base de valores comunes a la totalidad de la comunidad educativa.
- Concretar la voluntad comunitaria, libre y responsable.

- Mediar entre valores y comportamientos de la escuela y de los distintos grupos normativos (familia, grupo de iguales, etc.)
- Definir el modelo de persona que será marco de referencia educativo.
- Establecer cierto grado de utopía que incentive y canalice la práctica educativa.

Lógicamente, los temas transversales en general –y la igualdad de oportunidades entre sexos en particular– representan elementos básicos para la construcción de los proyectos educativos en tanto que facilitan la conexión de la escuela con la problemática del entorno social y articulan un panel de valores, conocimientos y habilidades necesarios para la formación de ciudadanos críticos, solidarios y capaces de resolver los problemas. Así, un proyecto educativo esboza el modelo de ciudadanía consensuado para una comunidad educativa. Queda claro que la condición necesaria para que un proyecto educativo de centro sea útil para la vida del centro es la de “coherencia interna” en relación con los valores comunitariamente consensuados y, desde esta perspectiva, la equiparación de oportunidades ha de estar presente incardinando la totalidad del proyecto educativo.

Desde algunas perspectivas –Salas (1994) y Subías (2000)– se ha planteado una propuesta de construcción del proyecto educativo de centro en los centros escolares tomando como eje articular del mismo la superación de las discriminaciones sexistas y la consecución de una plena coeducación en el ámbito escolar. Estos posicionamientos acostumbran a utilizar la denominación de “*Proyecto Coeducativo de Centro*” y se elaboran a partir de una óptica de la educación en valores facilitadora del desarrollo integral de las personas. La coeducación es entendida así desde un paradigma marco que permite ofertar modelos integradores, condición de la que se deduce que la igualdad de oportunidades entre los sexos ha de impregnar la totalidad del proyecto educativo en cada centro escolar.

El diseño y uso de proyectos de centro realizados desde una óptica coeducadora ha de conllevar además un valor indiciario añadido tanto en términos de calidad educativa como de capacidad de desarrollo integral del alumnado dado que supone la constatación de que se cuenta con Administraciones Educativas avanzadas, con programas educativos y orientaciones pedagógicas y didácticas claras, con profesionales reflexivos que asumen la responsabilidad de planificar su intervención educativa de una manera no discriminatoria.

La construcción de proyectos educativos elaborados desde una perspectiva integradora a partir de la igualdad de oportunidades en-

tre los sexos debería contemplar intervenciones en los siguientes ámbitos:

- Diagnósis de los rasgos sexistas presentes en el contexto del propio centro escolar (familia, barrio, etc.).
- Explicitación, entre los objetivos educativos, de intenciones coeducadoras.
- Revisión de los diferentes aspectos organizativos de la institución escolar –espacios, agrupamientos, etc.– desde una óptica no sexista.
- Diseño de un plan de formación del profesorado del centro en relación con las necesidades del mismo en el marco de la equiparación.

Equiparación y bloques estructurales del proyecto educativo

Cada uno de los bloques conformadores del proyecto educativo de centro presenta determinadas implicaciones en relación con el desarrollo de la equiparación de oportunidades en el ámbito escolar. Un análisis sectorializado de cada uno de estos bloques –notas de identidad del centro, finalidades educativas pretendidas y pautas de organización– permitirá una reflexión adecuada respecto a la incardinación de la educación para la igualdad entre los sexos dentro del proyecto educativo.

1. Identidad y caracterización del centro

Un primer momento para la definición de la identidad del centro escolar ha de incorporar el análisis de las concepciones previas del profesorado. Introducir una perspectiva coeducadora en el proyecto educativo lleva emparejada una reflexión individual y colectiva sobre el tipo de educación que queremos desarrollar y el consenso –lo que no significa obviar el debate– para poner de manifiesto nuestras concepciones más profundas y, consecuentemente, hacer explícito el currículo oculto (creencias, valores, etc.). Resulta conveniente que previamente a la elaboración del proyecto educativo se aborde una fase de explicitación de los conceptos interiorizados por cada persona y de las relaciones que aparecen establecidas entre dichos conceptos. Este proceso resulta fundamental ya que el sistema patriarcal ha generado creencias y prototipos culturales de múltiple presencia que

afectan a la asimilación de los estereotipos de género que han de ser previamente aclarados y explicitados. En todo caso, es relevante para el análisis del contexto dado y que dará lugar posteriormente a la definición de las notas de identidad del centro escolar, a la determinación de los objetivos y a la misma estructura organizativa de la institución.

Además, la igualdad de oportunidades entre los sexos puede configurar un hilo conductor de la reflexión y del debate interno para analizar las características del contexto: la presencia en el entorno del centro escolar de problemas relativos al ámbito de la discriminación hombre-mujer aparece conectada a menudo con disfunciones que deben de ser educativamente abordadas y conlleva una notable orientación preventiva, además de configurar un elemento importante de corrección de deficiencias en este campo. La equiparación entre los géneros constituye un excelente punto de partida para promover una seria reflexión colectiva sobre la problemática que determinados valores presentan en el contexto escolar.

Junto con el análisis de los diversos indicadores del entorno de ubicación del centro es necesario estudiar las connotaciones sexistas presentes en los sectores que lo configuran: ámbitos familiares, áreas de trabajo de madres y padres, corresponsabilidad en las tareas, formación académica de padres y madres, infraestructura de servicios sociales, movimientos de tipo asociativo, etc. Es igualmente necesario analizar los sesgos sexistas existentes a nivel de centro educativo: lenguaje utilizado, procesos de socialización del alumnado desarrollados, materiales didácticos utilizados, estructura organizativa y reparto de responsabilidades, distribución de espacios y tiempos, distribución del profesorado por niveles educativos y áreas, currículo oculto, reglamento del centro, actividades extraescolares, personal no docente, etc. Tal análisis determina para cada centro la prioridad y el nivel de necesidades en el ámbito de la equiparación y, por lo tanto, el grado de compromiso del proyecto educativo en este campo.

A partir del estudio referido es necesario extraer conclusiones en las que se recojan las características del centro construyendo las notas de identidad del mismo. En ellas han de basarse necesariamente las futuras acciones educativas que se pretenden desarrollar en el centro escolar. Es relevante que en las notas de identidad del centro aparezca explicitado el posicionamiento particular de la institución escolar. Únicamente de este modo cabe abordar con posterioridad, desde la racionalidad y la lógica, la explicitación de objetivos coherentes al respecto.

2. Finalidades educativas

La explicitación de metas educativas ha de ser fruto del análisis del contexto del centro escolar que también conlleva una gradación de aquellas necesidades a las que la educación ha de ofertar respuestas. Se trata de ejecutar una priorización de ámbitos concretos de mejora.

Las finalidades educativas plasmadas en un proyecto educativo elaborado desde una perspectiva coeducativa deben hacer referencia a aspectos como la definición del tipo de centro, los valores a desarrollar, la imbricación social y las relaciones con el entorno, las implicaciones de la coeducación como línea articular del centro educativo en su conjunto, la definición del modelo de desarrollo integral de la persona, el modelo de enseñanza-aprendizaje, la adecuación entre teoría pedagógica y práctica educativa, los sistemas de relación, organización y gestión y la incorporación de los medios de comunicación de masas y nuevas tecnologías.

El éxito o fracaso de la acción educativa desarrollada depende, en gran medida, de la definición y explicitación de los objetivos planteados de tal modo que sean comprensibles y evaluables para la totalidad de la comunidad educativa. Ésta es la razón por la que en una escuela orientada hacia la superación de la discriminación deben aparecer siempre, entre las metas educativas y los objetivos que se explicitan en su proyecto educativo, referencias al ámbito de la igualdad de oportunidades entre los sexos.

3. Organización y funcionamiento escolar

Las cuestiones relacionadas con la organización del centro escolar presentan gran relevancia para la optimización de la acción educativa. La consecución de los objetivos planteados en el proyecto coeducativo dependerá en gran medida de una buena estructura del centro que facilite modelos de organización y gestión adecuados. No es difícil constatar el carácter especular que presenta la organización de los centros de enseñanza con respecto a la realidad social que los envuelve —de tal manera que por ejemplo resulta extremadamente común que los estamentos más elevados de las jerarquías educativas se nutran de un modo especializado de varones y con mayores grados de autonomía, mientras que los estamentos subalternos aparecen mayoritariamente conformados por personal docente femenino.

La toma en consideración de la equiparación entre sexos como un articulador transversal relevante del proyecto educativo presupone la definición de una nueva estructura organizativa que facilite la consecución de los valores-meta. Algunas implicaciones organizativas originadas por esta vertebración pueden ser:

- Posición equitativa del profesorado, en lo que respecta a la variable sexo, en el organigrama funcional del centro: reparto equitativo de responsabilidades, en órganos de representación democrática, etc.
- División sexual simétrica de las tareas en el centro superando estereotipos sexistas.
- Relaciones personales equitativas: evitar mensajes que puedan esconder discriminación sexista, estimular la participación de las alumnas, sancionar las agresiones verbales o físicas de tipo sexista, etc.
- Ocupación equilibrada de espacios por parte de cada uno de los sexos.
- Otros aspectos relacionados con iniciativas específicas desarrolladas en el marco escolar: equidad participativa en publicaciones escolares, en actividades complementarias, etc.

Con respecto a la construcción del reglamento de régimen interior en tanto que estructura normativa sobre la que basar el desarrollo organizativo de los centros cabe señalar que, desde la perspectiva equiparadora, las normas que instrumentalizan valores relacionados con la igualdad de oportunidades son válidas únicamente cuando dictan comportamientos necesarios para desarrollar satisfactoriamente valores aceptados con anterioridad. Por ello, el reglamento de organización y funcionamiento es un documento básico que debe facilitar la reflexión sobre las diferentes situaciones de discriminación que por razón de sexo se producen en los centros escolares. Se hace así necesario introducir el análisis de género tanto en los principios que deben inspirarlo como en la estructura organizativa propiamente dicha.

En la escuela, las funciones desempeñadas por los órganos colegiados dentro del esquema organizativo de los centros educativos poseen una significativa relevancia en relación con la construcción equiparadora. En este ámbito se podría destacar en primer lugar el desarrollo funcional de los consejos escolares en los centros educativos aunque por desgracia, en la práctica, ello todavía dista considerablemente de su normalización.

En relación con la normalización de la equiparación de oportunidades entre los sexos sería deseable que los consejos escolares, en tanto que órganos rectores del funcionamiento de los centros escolares, actuaran de acuerdo a algunos parámetros:

- Resolver y sancionar cualquier tipo de agresión física o verbal producida en el centro en razón del sexo. Además, tales sanciones deberán constar explícitamente.
- Los presupuestos que aprueben no deberán en ningún caso potenciar actividades y/o materiales que impliquen algún tipo de discriminación.
- Los planes anuales deberán contemplar objetivos evaluables que permitan eliminar los estereotipos de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Diseñarán actividades complementarias en las que se tenga en cuenta el análisis de género.
- Elaborarán criterios para la participación en actividades –culturales, deportivas, etc.– que impidan la discriminación en razón del sexo.
- Establecerán relaciones no discriminatorias con otros centros educativos o culturales.
- Aprobarán el reglamento de régimen interno promoviendo en el mismo la evitación del sexismo especialmente en lo que se refiere a los derechos y deberes del alumnado.
- Informarán la memoria anual del centro especificando las acciones para la evitación de la discriminación de tipo sexista.
- Conocerán y evaluarán la evolución del centro con respecto a los objetivos propuestos desde el marco de la coeducación.

El segundo órgano colegiado fundamental para un desarrollo adecuado de la educación en igualdad de oportunidades entre los sexos en la escuela es el claustro que aparece conformado por la totalidad del profesorado del centro educativo. Este órgano ha de establecer directrices para el desarrollo equiparador en la escuela. Será necesario que cada profesor o profesora miembro del claustro desarrolle de un modo preferente, y especialmente por medio de la acción tutorial, mecanismos para la superación de la discriminación sexista instalada entre el alumnado. Del mismo modo, el claustro deberá trazar líneas específicas de acción para desarrollar de manera coordinada con la familia. Ello determinará la incorporación al contexto escolar de conceptos, actitudes y acciones tradicionalmente asignadas de modo exclusivo al ámbito doméstico.

En relación con los órganos unipersonales que integran la estructura organizativa de los centros escolares —dirección, jefatura de estudios, secretaría...— cabe destacar la importancia de su actuación para la existencia de una actuación integral en el marco de la equiparación así como la necesidad de que el acceso a estas funciones, que poseen habitualmente un reconocimiento de estatus más elevado que la docencia, se produzca bajo parámetros de igualdad para ambos sexos.

Igualmente es fundamental la explicitación en el marco del proyecto educativo de los recursos humanos disponibles para la activación de una educación superadora de las limitaciones sexistas así como de la disposición de tales recursos. Éstos se han de referir tanto al profesorado como al alumnado y a los agentes familiares.

Es también esencial el establecimiento de redes de colaboración con distintos agentes o instituciones que poseen algún tipo de atribuciones en relación con la educación. El proyecto educativo ha de explicitar estas líneas de acción y aclarar su alcance. Entre estas instituciones se significan especialmente las entidades de incidencia en el contexto inmediato del centro y entre ellas aquellas asociaciones que promueven la igualdad de género en el ámbito municipal. Del mismo modo, el proyecto educativo de los diversos centros escolares ha de contemplar explícitamente, desde un posicionamiento coeducador, la colaboración con personas y entidades que desarrollen acciones de progreso en la equiparación real de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. Esta colaboración debería ser ofertada tanto a organismos institucionales dependientes de la propia Administración como a otro tipo de entidades tales como las Organizaciones no Gubernamentales (ONG) o diversas entidades internacionales. En este sentido, la colaboración explícita no se puede limitar al ámbito de la educación en igualdad de oportunidades sino que se ha de proyectar sobre otros temas transversales y sobre diversas parcelas de la educación en valores. Únicamente de este modo el trabajo en igualdad en el ámbito de la institución escolar quedará enmarcado en un proyecto educativo caracterizado por la promoción general de los valores y por el desarrollo integral del alumnado en su totalidad. Para la coordinación y actuaciones del centro escolar en este ámbito cabe sugerir dos alternativas interesantes: la creación de un órgano específico o bien la asunción del seguimiento y coordinación por parte de un órgano ya existente previamente en el organigrama del centro.

De lo explícito a lo oculto: discriminación sexista en los currículos escolares

La asimetría de género –y la consiguiente situación de discriminación relativa para el colectivo femenino– se plasma en la escuela en diferentes ámbitos: curricular, organizativo, funcional... Estos referentes conforman la dimensión curricular de los centros de enseñanza, tanto de un modo explícito –contenidos de las áreas, diseño de actividades, propuestas metodológicas utilizadas, etc.– como en lo que respecta a los aspectos ocultos que caracterizan la realidad escolar en múltiples frentes (asignación de espacios, funciones desarrolladas, datos cuantitativos, nivel de interacción, etc.).

El currículo explícito recoge una categorización de saberes socialmente sancionados como “*relevantes*” por lo que, inevitablemente, plasma idénticas distorsiones de tipo sexista a las que permanecen vivas en el tejido social. En este sentido, el currículo explícito no deja de constituir un espejo axiológico del entorno social en el que se ubican los centros escolares. En cualquier caso aunque el sexismo se define como un tipo de discriminación básicamente invisible también se encuentra presente en el currículo educativo explícito. En primer lugar la escuela mixta prioriza saberes útiles para la vida pública, marginando a los saberes propios de la vida privada que tradicionalmente fueron asimilados a lo femenino. Además, el currículo académico desarrollado en las escuelas potencia claramente la invisibilidad del género femenino en contraste con la presencia omnímoda de lo masculino. No se puede caer en la dinámica fácil de intentar que las niñas se adapten en la escuela a un currículo masculino que previamente ha sido impuesto como universal.

Pero la relación entre discriminación y currículo escolar no se limita al campo de los currículos explícitos. La pervivencia del sexismo aparece enormemente relacionada con aspectos poco visibles pero de gran peso específico en la configuración orgánica de los centros que limitan y determinan la naturaleza de los procesos educativos formalizados: el “*currículo oculto*” entendido como el sustrato que hace pervivir en la formalización educativa diversas características sexistas a pesar de no ser visibles ni en la legislación ni en la estructura formal de las escuelas y sin dejar tampoco huellas en los mecanismos de control ejercidos por la consciencia del propio profesorado (Weiner, 1999). El currículo oculto establece una segunda agenda educativa de la que la carta de naturaleza, por lo general, no llega a cuestionarse. Profesorado y alumnado apenas poseen conciencia de la pervivencia de discriminación sexista en el ámbito escolar. Así, el currículo oculto

to puede ser definido como el conjunto de normas y valores que son implícita pero eficazmente enseñadas en la escuela y de las que no se acostumbra a hablar en las declaraciones de objetivos.

La construcción del currículo oculto se muestra en indicadores tales como la construcción de los escenarios escolares, la distribución de los espacios, el uso de las instalaciones del centro, las formas de tratamiento personal, las condiciones de acceso a los lugares, los rituales establecidos en el centro, etc. También se concreta en lo que la organización de los centros educativos considera "*normal*" y "*natural*": reparto de cargos y responsabilidades características de interacción entre profesorado y alumnado —en cada categoría y entre ambas— normas y rutinas que se aceptan como naturales, características del lenguaje utilizado en la institución escolar, etc.

La dimensión oculta del currículo posee gran incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y especialmente en la adquisición de actitudes, valores y normas. Esta enorme capacidad de incidencia se basa en tres características conformadoras:

- Actúa de modo subrepticio: posee un carácter oculto y no siempre detectable.
- Influye de modo persistente: está presente de modo continuado.
- Tiene carácter omnímodo: presente en todas las vertientes estáticas y dinámicas de la institución escolar.

En todo caso, el currículo oculto de la institución escolar en el marco de una sociedad neoliberal, la actual, tiende a fomentar la competitividad y la ambición —dado que se buscan metas relacionadas con el éxito social— despreciando valores como la igualdad, la solidaridad o la cooperación.

Algunas marcas sexistas que perviven en el ámbito de la enseñanza y que pertenecen al ámbito del currículo oculto son la continua división y clasificación de las personas, de las actividades y capacidades, en géneros y patrones culturales diferenciados atribuidos a hombres y a mujeres, la sobrevaloración de todo lo considerado masculino, tanto los individuos como los rasgos culturales que conforman el género que les es atribuido (androcentrismo). También se concreta en aspectos sintomáticos como el predominio masculino en los cargos directivos de la escuela, la ocupación sectorial de los patios de recreo y juego, la participación mayoritaria en las actividades públicas, los alumnos como acaparadores de la atención del profesorado, etc. Incluso resulta destacable el hecho de que, por su omnipre-

sencia estructural, los aspectos ocultos a los que nos referimos actúan como un elemento de distorsión en muchos de los estudios realizados sobre el ámbito del enseñanza formalizada: es numeroso el colectivo de estudiosos —varones— que han analizado la realidad escolar sin ser conscientes de su propia inclusión en un género concreto y de la distorsión que ello implica.

Son muchas las aproximaciones al problema del sexismo escolar que se centran en el papel subalterno que se asigna a las mujeres en el ámbito educativo-profesional en relación con los roles jugados por el varón en ese ámbito, incluso a pesar de la notable feminización cuantitativa del mismo: *“Las mujeres, a pesar de estar muy presentes en el sistema educativo, suelen ocupar en él puestos de poca relevancia desde el punto de vista de las responsabilidades generales y de la capacidad de decisión. Este hecho, vinculado sin duda a la forma ideológica central de la sociedad, al carácter androcéntrico de sus jerarquías, pasa, a menudo, desapercibido, porque es tan habitual que nos parece que es la norma, que creemos que es el fruto de trayectorias personales y elecciones voluntarias que hay que respetar”* (Rovira y Tomé, 1993, p. 7).

También en el formato organizativo de los centros escolares se perciben síntomas sexistas que se encuadran en parámetros ocultos. Así, la teoría organizativa de los centros escolares se ha identificado a menudo con una perspectiva de género en la que las voces de las mujeres han sido silenciadas.

Otro de los factores a considerar dentro del currículo escolar oculto es la diferencia de las expectativas del profesorado con respecto al alumnado según su pertenencia a una u otra categoría sexual. Ello es fundamental dado que las profecías de autocumplimiento elaboradas por el profesorado aparecen como claros determinantes.

En relación con la visibilidad del alumnado según su sexo y, específicamente, con el mantenimiento de la disciplina en el aula es constatable la incidencia clara del currículo oculto. En el primero de los aspectos destaca la prevalencia femenina entre aquel alumnado que presenta alguna de las etiologías de la invisibilidad. Existe un modelo diferencial construido a lo largo del eje *“acción-pasividad”* para delimitar las distintas exigencias para cada uno de los sexos, de tal modo que con frecuencia las alumnas son sancionadas si rompen este modelo y se aproximan al vigente para los varones. Esta diferenciación en el campo de la disciplina escolar sufre variación también en función del sexo del profesorado.

Uno de los terrenos en los que se manifiesta el currículo oculto es el de la propia definición del rol profesional del profesorado en función de su sexo. Cuando una carrera universitaria, una profesión o

cualquier otra actividad pierde prestigio se constata la aparición de una inercia según la cual tiende a ser progresivamente abandonada por el hombre y a ser ocupada por la mujer. Éste parece ser el caso de la profesión docente, por lo menos en lo que se refiere a las primeras etapas de la enseñanza. El incremento de la presencia femenina es mayor en las etapas de educación infantil y primaria y esta situación es interpretada a menudo desde los postulados del aprendizaje social como una limitación para la socialización de las niñas que tendrán menores posibilidades de identificación personal que los niños. Históricamente, incluso el origen social del maestro y de la maestra ha aparecido diferenciado: el maestro provenía originariamente de clase humilde y fue progresivamente sustituido por la figura de la maestra, mujer de clase media o media-alta, a la que su familia había permitido estudiar magisterio o alguna licenciatura que condujera a la docencia, mientras que a sus hermanos varones se les ofertaban estudios con mejores perspectivas económicas.

Además, se ha producido una clara subordinación femenina con respecto al estatus masculino en lo que toca a las funciones escolares desarrolladas por el personal docente. Tal situación debe ser atribuida a la vigencia de determinados prejuicios y a condicionamientos de tipo familiar tradicional. A través de la distribución sexualizada del profesorado por niveles educativos, materias y áreas curriculares, categorías administrativas, tareas organizativas y directivas, se define un modelo de desigualdad en el que el género se revela como factor decisivo. Ball (1989) ha acuñado la expresión "*harén pedagógico*" para definir la situación de ciertas instituciones escolares en las que un varón dirige a un gran equipo de profesoras. Tal modelo es captado por el alumnado que lo acaba integrando en su propio mapa de expectativas en relación con lo que de cada persona se aguarda para el futuro.

Otro síntoma que refleja la existencia de un currículo oculto de marcado carácter sexista en la escuela es la distribución sectorial de los espacios físicos de los centros de enseñanza, especialmente del patio escolar. Es necesario enfatizar los aspectos simbólicos de la apropiación del espacio en base a criterios de género, señalando que en la escuela coeducativa esa jerarquización ha de ser quebrada otorgando capacidad de desarrollo normalizado en la totalidad de los espacios tanto a niñas como a niños.

En cualquier caso, el modelo dual de apropiación espacial se expresa claramente en el patio escolar. Ello se debe, en buena medida, a que el patio configura un ámbito educativo con bajo nivel de implicación del profesorado, actúa como espacio no pautado por la escue-

la y en él se proyectan explícitamente dos principios educativos que están en la base de la desigualdad escolar por causa de sexo: la libertad individual –cada alumno o alumna actúa en función de sus intereses particulares– y la existencia de un modelo cultural dominante coincidente con el masculino, valorándose más aquellas actividades de patio que responden a parámetros tradicionalmente masculinos: fuerza, competitividad, etc.

La problemática en áreas curriculares específicas

Son frecuentes las críticas planteadas con respecto a una especial pervivencia sexista en determinadas áreas curriculares. Sobresalen en este campo las referencias críticas hacia las marcas sexistas relacionadas con los ámbitos científico, técnico, artístico, histórico y de desarrollo físico. Incluso se ha constatado a menudo, en relación con algunas de estas áreas, un sentimiento de fracaso de las iniciativas institucionales y de los programas para la igualdad de oportunidades por cuanto, con posterioridad a la aplicación de tales iniciativas y programas, las alumnas continúan frecuentemente manifestando sus tradicionales preferencias por estudios de lenguas y humanidades antes que por tecnología, ciencias o matemáticas. Ello se debe al peso de las visiones estereotipadas enraizadas en la tradición androcéntrica imperante en el contexto educativo.

Junto con las marcas sexistas comunes a todas las áreas curriculares en el área científica incide un elemento sustancial configurado por la desigual ejecución de los procesos de adquisición, en cada uno de los sexos, de los requisitos necesarios para un ulterior aprendizaje específico de los procedimientos científicos (Solsona, 1999).

Además de ser necesario que la escuela aborde –fundamentalmente en los niveles inferiores de enseñanza– la equiparación de prerrequisitos para el acceso a los ámbitos científicos, resulta igualmente definitivo para la superación de la discriminación en el acceso femenino al saber científico adoptar algunas medidas:²⁴

²⁴ Ya en 1981, en los países anlosajones, se puso en marcha un movimiento internacional de enseñantes de todos los niveles educativos preocupados por el desinterés y por la inhibición de las alumnas en el aprendizaje de contenidos de los ámbitos científicos y tecnológicos. Este movimiento dio lugar a la creación de una organización denominada "GASAT". Acciones similares han sido relativamente frecuentes.

- Subrayar los aspectos positivos que ciencia y tecnología aportan a la mejora de las condiciones de vida de las mujeres.
- Introducir estrategias adecuadas: trabajo en grupo, innovación metodológica, fomento de la participación, etc.
- Incluir contextos considerados socialmente como femeninos entre los referentes desarrollados en las clases de ciencias.

De igual modo en relación con el área matemática la larga y persistente tradición masculina a ella asociada, sobre todo en niveles de enseñanza no obligatoria, se une a la necesidad percibida por las alumnas de adoptar posturas socialmente ortodoxas al respecto. Otras perspectivas señalan que tal situación se debe únicamente a una cuestión de valores, de elección y de expectativas relacionadas en todo caso con la socialización previa del alumnado.

La mayor parte de los esfuerzos realizados hasta ahora para la superación del sexismo en el área matemática se centraron no tanto en cambiar la estructuración curricular del área sino en animar al alumnado femenino a incorporarse a las matemáticas mediante una transformación de su percepción de las mismas. Tal estrategia, basada en la adaptación de las alumnas y no en la variación de los contenidos del área resulta poco eficaz y de este modo el supuesto cambio actitudinal difícilmente conseguirá consistencia real. El acercamiento femenino a este ámbito curricular no se consigue mediante concesiones o adaptaciones especiales para las chicas ni aceptando las diferencias de género, sino más bien por medio de la creación de un ambiente de clase abierto y acogedor para todo el alumnado. Esta exigencia de actuación sobre el ambiente escolar y el currículo del área presenta indudablemente notables implicaciones para la actuación del profesorado en el aula.

En relación con el deporte y la actividad física existen a menudo una dualidad de modelos –masculino y femenino– construida en torno a la oposición de ambos. Así, para el varón, la educación física ha sido habitualmente considerada como una actividad “*forjadora de hombres*” en total divergencia con la noción de educación femenina. Es frecuente, por ejemplo, la incentivación de la participación escolar en competiciones deportivas diseñadas de modo separado para equipos masculinos y para equipos femeninos, mientras que los deportes de formato mixto poseen escasa implantación en el marco escolar.

En la educación física actual perviven todavía prejuicios que postulan la superioridad del sexo masculino con respecto al femenino. Es necesario tener en cuenta que la historia de la educación del cuerpo femenino ha girado tradicionalmente sobre dos cuestiones: el estereoti-

po social de mujer y las funciones atribuidas a lo femenino. Tres creencias ayudan a mantener una situación desequilibrada: la actividad deportiva como factor masculinizador de la mujer, los peligros que la actividad física conlleva para ella y las limitaciones físicas que supuestamente impone la feminidad.

Urruzola (1998) considera necesarios tres sucesivos momentos para conseguir una verdadera educación física igualitaria:

- Cuestionar el propio modelo deportivo y de actividad física mediante un proceso de reflexión.
- Descubrir que la cultura masculina no constituye la única referencia posible.
- Diseñar una intervención educativa que colabore en el desarrollo humano de chicos y chicas mediante actuaciones como una motivación equiparable para cada sexo, la realización de actividades que posean cierto nivel de éxito como refuerzo, la valoración del ejercicio físico al margen de la competición y la potenciación de valores positivos a través del ejercicio físico (dinamismo, solidaridad, sensibilidad...).

En el campo de las actuaciones concretas en el ámbito de la educación física se deberá hacer referencia a acciones como:

- Inclusión en las actividades de formación del profesorado específicamente orientadas hacia el tratamiento de la problemática sexista en este área.
- Incluir actuaciones en idéntica línea y en diferentes formatos (congresos, simposiums, jornadas...).
- Aportar materiales didácticos concretos para educación física que no potencien asimétricamente el modelo masculino.
- Elaborar recomendaciones y directrices claras para los centros encargados de la formación inicial del personal docente en educación física (INEF, centros de formación del profesorado, cursos de capacitación pedagógica...).
- Desarrollar un nuevo modelo deportivo que supere la diferencia de sexo y que posibilite el acceso igualitario a las prácticas de tipo físico para todas las personas.

Otras áreas curriculares presentan una apariencia de mayor asepsia en lo que respecta a la presencia de marcas de tipo sexista. Sin embargo, no resulta tampoco demasiado difícil descubrir en ellas indicadores de discriminación. El ejemplo de la enseñanza de la historia

resulta paradigmático. El protagonismo de la mujer en los hechos históricos ha sido considerablemente silenciado a no ser que la actuación femenina coincida con una apología de los valores considerados como masculinos o sostenidos por la estructura patriarcal. En general, el advenimiento de la historia científica, que sucedió a la historiografía literaria, ha privilegiado la historia general político-militar y económica con lo que la dimensión pública creció en detrimento de la privada, haciendo desaparecer de paso el protagonismo histórico femenino.

Es necesario, pues, arbitrar estrategias especiales para la superación del sexismo en aquellas áreas curriculares en las que el peso de marcas discriminatorias ha sido tradicionalmente más intenso. Ello supone un proceso inicial de reflexión por parte de toda la comunidad escolar y la consiguiente toma de decisiones al respecto. Es necesario recordar que el peso del currículo oculto posee en estos casos una notable incidencia por lo que se abordará de una forma especial su explicitación y tratamiento en el camino de la adopción de soluciones para la superación del sexismo desde la institución escolar.

La superación del sexismo en la enseñanza formalizada. Resistencias ante un cambio necesario

Aunque la aparición de las teorías de la reproducción social acabó con el optimismo pedagógico al reconocer en la escuela un aparato de los estados para la perpetuación de las discriminaciones sociales, lo cierto es que desde la institución escolar es posible desarrollar actuaciones situadas entre dos extremos: repetir miméticamente el orden social establecido o potenciar la facilitación de la evolución hacia otro orden más justo a partir de la estructura y de los agentes que confluyen en la educación formalizada. Esta dualidad presenta implicaciones orgánicas importantes para que los centros escolares configuren realmente entidades transformadoras y dinámicas.

El papel de la escuela ha de ir más allá de una mera reproducción de esquemas en la realización de la misión que la sociedad le ha encomendado y su acción ha de configurarse como muy importante en la construcción de una sociedad más igualitaria en general –fomentando dinámicas transformadoras– y menos sexista en particular. Ello lleva aparejado el sometimiento a debate de los valores hegemónicos en los que se asienta la sociedad patriarcal.

Resulta estrictamente necesario que la educación evite conscientemente la transmisión de los estereotipos sexistas, favoreciendo

sobre todo los valores que carecen de marca específica de género tales como el respeto a las demás personas, la cooperación y la autonomía personal.

La igualdad real de oportunidades presenta, en relación con la educación formalizada, una doble consideración: por un lado, es necesario acabar con la implantación de los estereotipos sexistas tanto respecto a los agentes que participan en el proceso educativo —profesorado, alumnado, padres y madres— como a los recursos didácticos utilizados. Por otro, resulta imprescindible la proyección en la enseñanza de una imagen positiva de la mujer que se encuentra aún considerablemente deturpada.

Son numerosas las implicaciones que conlleva la definición de estrategias para la superación del sexismo en la acción educativa. Abarcan campos tan variados como la reformulación de la política educativa, la constitución de grupos de presión, la formación del profesorado o la reforma curricular. En cualquier caso estamos ante un proceso de deconstrucción de aquellos mecanismos que perpetúan las desigualdades y las discriminaciones en base al sexo. La superación del sexismo en la educación formalizada va a depender de diversos factores: el entorno y ambiente social en el que se ubique la escuela, las condiciones de génesis del proyecto educativo, los objetivos pretendidos, el perfil personal y profesional de los agentes que intervienen en el proceso y la existencia de apoyos diversos.

En este contexto posee una importancia decisiva el profesorado. Tal relevancia se articula desde tres acciones necesarias:

- Un tratamiento específico en la formación inicial y continuada del profesorado.
- Un tiempo dedicado a la reflexión por parte del personal educador.
- Intervenciones positivas específicas en los ámbitos organizativos y didácticos de los centros.

Para la superación del sexismo en la escuela se debe actuar en la línea de avivar una actitud crítica en el alumnado ante los estereotipos sexistas. Para ello es necesario empezar observando —se trata de una búsqueda y no de una simple mirada— la realidad del centro escolar para descubrir formas de discriminación escondidas detrás de la rutinización de las tareas diarias, desarrollando así una aproximación al currículo oculto del centro. Posteriormente se iniciarán procesos de investigación con la finalidad de comprender y modificar

los rasgos discriminatorios y se establecerán planes de acción específicos para la igualdad de oportunidades. En estos planes se deberán implantar procesos de discriminación positiva hacia la mujer, desarrollar una correcta educación sentimental, introducir conocimientos, descubrimientos y experiencias próximas a los intereses de ambos sexos, crear contextos relacionales y de trabajo cooperativo para el intercambio entre niños y niñas (puntos de vista, ayudas, solidaridad, etc.), determinar un cambio sustancial en los usos cotidianos del lenguaje y abordar la sensibilización del profesorado. Con dichos planes de acción —elaborados desde planteamientos de tipo colegiado— se pretenden desarrollar todas las potencialidades individuales con independencia de la variable género, otorgando a niños y niñas idéntico protagonismo y oportunidades,

Oliveira (1998) propone que la proyección de la coeducación, guiada por objetivos emancipatorios, se concrete en la “*educación sentimental*”, definida ésta básicamente a partir del diagnóstico y del análisis de las emociones y de los sentimientos de género para ejecutar progresivamente intervenciones conscientes hacia la expresión de tales emociones y sentimientos sin la presión de los estereotipos. Se entiende así coeducación como un constructo muy próximo a la educación afectivo-sexual y como manifestación de respeto a la diversidad dentro del aula.

Salas (1994) sugiere un modelo integrado de superación del sexismo —el “*Modelo Persona*”— caracterizado por las siguientes notas:

- Reconsideración de los ámbitos público y privado creando un espacio común más allá de los dictados del género.
- Eliminación de los prejuicios sexistas en los esquemas conceptuales que configuran ideas y creencias.
- Valoración de las personas independientemente del sexo al que pertenezcan.
- Ruptura de la categorización de las capacidades propias del modelo dual tradicional.
- Desarrollo integral de la persona superando la concepción jerarquizada del género.
- Estímulo de todas las capacidades tanto en niñas como en niños.
- Construcción de valores individuales y sociales no jerarquizados acordes con una concepción global de la persona.
- Confrontación entre el modelo educativo a desarrollar y los valores que perviven en la sociedad.

Las circunstancias para propiciar un cambio en la escuela hacia la educación en igualdad empiezan a ser aceptables en la actualidad y deben ser aprovechadas para una orientación definitiva de la institución escolar: se empieza por fin a disponer de un contexto legal, político e ideológico favorable para la creatividad y la innovación, y el profesorado, las familias o la propia Administración Educativa van, paso a paso, tomando mayor conciencia de la importancia de una educación en y para la igualdad. De todos modos, difícilmente el sistema educativo podrá superar el desafío de una educación no discriminatoria en términos de diferenciación sexual si al mismo tiempo no se produce la implantación en la sociedad de un nuevo proyecto humanista que otorgue sentido a las acciones desarrolladas en el seno de la escuela. Tan sólo en este caso estaremos en situación de percibir que estamos, unos y otras, a ambas orillas de un mismo río en el que, ocultos y sumergidos, están los mismos peces.

Los cambios de perspectiva a los que nos referimos inciden lógicamente también sobre el marco de la educación formalizada y la institución escolar como agente de ésta en tanto que es en ese contexto en el que se avanza hacia una educación no discriminatoria. A lo largo de este proceso aparecen inevitablemente algunas resistencias y es necesario superar dificultades nacidas tanto de la propia dinámica de la institución escolar como del contexto social del que ésta se rodea.

Resulta evidente que la lucha contra el sexismo en la enseñanza —en tanto que deconstrucción de un pensamiento parcial pasa por la desaparición de las asimetrías entre los roles masculino y femenino. Tal desaparición ha de plantearse no sobre la generalización del modelo cultural masculino tradicional sino sobre la aparición de un nuevo modelo cultural en el que se integren, pautas antes segregadas. Implica ello que la escuela ha de estar abocada a superar el mero papel de reproducción social y por tanto a promover específicamente una mirada crítica ante los estereotipos sexistas. Un avance en este camino no debe significar de ningún modo una simple inversión en los roles de tal modo que para asemejarse a los hombres las mujeres se vean obligadas a negar su esencia femenina y a actuar como un pálido calco del varón. De ese modo perderían su identidad y esta alienación favorecería otra victoria del dominio masculino.

En relación con la presencia de resistencias ante la superación del sexismo en la institución escolar, además de los elementos organizativos y los hábitos específicos que caracterizan a cada centro escolar —grado de participación de las familias, medios humanos y materiales disponibles, tipo de formación a la que accede el profesorado, etc.— son también fundamentales determinados niveles de análisis de

la vida escolar que ayudan a comprender la variabilidad en el grado de sexismo –y por lo tanto también en la resistencia hacia la introducción de cambios coeducativos– entre los diferentes centros educativos. Globalmente estos niveles se podrían sintetizar en:

- *Ideología de género*: existe una definición diferencial de los centros educativos en base a la vigencia e intensidad en las clasificaciones de género dentro de sus dinámicas. Al mismo tiempo, la institución escolar define de un modo directo o indirecto los límites de la transgresión de géneros encasillando los comportamientos individuales y colectivos con mayor o menor rigidez.
- *Ideología educativa*: cada centro posee una definición ideológica que vertebra la práctica educativa originada en su interior y que aparece expresada en el proyecto educativo de centro. Indicadores ideológicos conservadores o progresistas refuerzan prácticas educativas concretas y condicionan la introducción de innovaciones educativas que obviamente afectan a aspectos relacionados con el tratamiento del género.
- *Inercia institucional*: cada institución escolar origina costumbres y hábitos que tiende a configurar como inevitables en la práctica educativa propia. Estos hábitos conforman obstáculos para la introducción de innovaciones en relación con el género.
- *Otros factores*: cualquier cambio educativo puede implicar una posibilidad de consenso o de conflicto en toda la comunidad educativa. Por ello resultan significativos y relevantes para la eliminación del sexismo determinados elementos tales como las relaciones del profesorado entre sí, las relaciones del centro con las familias o las que se establecen con la propia Administración.

Con respecto a las dificultades específicas con las que se encuentran las acciones contra el sexismo en el marco escolar los análisis son diversos. Santos Guerra (1996) explicita como obstáculos más relevantes el hecho de que la escuela estuviese caracterizada hasta el presente por su androcentrismo, la ausencia de actuaciones colegiadas en los centros, la rutinización de los comportamientos, el profundo arraigo de estereotipos de género en el currículo escolar oculto y la desconfianza hacia las posturas defendidas desde el feminismo militante por muy racionales que éstas sean. En general, son importantes factores como las carencias de sensibilización en el profesorado, el no cuestionamiento de la igualdad aparente que se produce en la escuela mixta, el miedo genérico a la innovación y el peso de la realidad

social sobre el ámbito escolar, lo que impone prácticas sexistas y desactiva la conciencia crítica al respecto.

El contexto orgánico del centro educativo –con su dimensión socio-relacional, organizativa y funcional– resulta clave para la comprensión de muchas de las reticencias ante las acciones destinadas a la superación del sexismo desde la educación formal. Dentro de este contexto uno de los papeles de mayor saliencia es el constituido por las estructuras familiares. La eficacia en la implantación real de la coeducación en los centros de enseñanza se relaciona con que las familias abandonen actitudes conceptuadas como machistas –por ejemplo en el reparto de tareas domésticas– y con que las evidencias de tipo sexista desaparezcan gradualmente de la sociedad.²⁵ En relación con este marco es necesario destacar la presión ejercida sobre la institución escolar por los grandes grupos de poder social (las entidades mediáticas, las organizaciones religiosas²⁶, etc.) en tanto que crean estados de opinión y que modelan las actitudes de grandes sectores de la población.

En cualquier caso, es necesario destacar que las dificultades que puedan aparecer en el contexto escolar-educativo para la superación de la discriminación sexista, aunque necesariamente deban ser tenidas en cuenta cara al diseño de actuaciones específicas, no resultan en ningún caso insalvables e incluso se constata una clara tendencia hacia una evolución positiva de modo parejo a la propia dinámica de otros indicadores socioculturales. Cabe por ello sostener un posicionamiento claramente optimista al respecto y una apuesta por la efectividad de la educación formalizada en el seno de la institución escolar como factor de renovación social y como instrumento dinamizador de una perspectiva vital más humanizada para todas las personas.

²⁵ Son ilustrativas a este respecto las intensas polémicas que se han producido en distintos países europeos en relación con el uso de particularismos religiosos o culturales a cargo de las minorías emigradas –por ejemplo, la utilización del “chador” femenino en los centros escolares– que resultan difíciles de aceptar desde los postulados culturales de los países de acogida porque se interpretan como una agresión específica a determinados derechos humanos o a ciertas conquistas democráticas.

²⁶ El papel de la Iglesia Católica como agente desactivador de acciones avanzadas para la superación de la discriminación sexista resulta paradigmática. Las líneas generales de esta postura son la representación masculinizante de Dios, la interpretación masculinizante de la Biblia, la idealización de la mujer, la elaboración de una teología “propia” para la mujer y la pervivencia de una legislación eclesial en la que se mantienen numerosas discriminaciones hacia lo femenino.

Capítulo 3

ACTUACIÓN DIDÁCTICA E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE LOS SEXOS

Algunos aspectos metodológicos relevantes

Principios fundamentales de actuación

a. La búsqueda de un aprendizaje significativo

El trabajo en temas transversales desde una perspectiva de nuevos valores sociales se enmarca en una intervención pedagógica definida por una visión constructivista del proceso de aprendizaje. Este enfoque considera al alumnado como inevitable agente de sus propios esquemas de conocimiento, que serán desarrollados en base al establecimiento de relaciones entre los contenidos de nueva adquisición y los elementos ya disponibles en la personal estructura cognitiva y previamente integrados en la misma. De este modo, para adquirir funcionalmente nuevos conocimientos es necesario modificar los esquemas ya poseídos por el alumno o la alumna, mediante una diferenciación progresiva de los contenidos y el establecimiento de relaciones entre significados por medio de un enfoque crítico.

Bajo estos postulados se evidencia que únicamente resulta posible provocar un cambio real en las actitudes –núcleo básico para el trabajo en el marco de la equiparación– desde los postulados del

constructivismo. El profesorado asume desde esta perspectiva un papel mediador para el aprendizaje escolar que se concreta en el desarrollo de la función facilitadora y en la atribución del papel de guía con respecto al alumnado. De aquí podemos extraer valiosas orientaciones aplicables al ámbito del tratamiento didáctico equiparador:

- Partir de situaciones que supongan conflicto en las creencias y sentimientos del alumnado.
- Conectar el aprendizaje con procesos deliberativos.
- Promocionar la participación del alumnado.
- Abordar informaciones que sean relevantes para el alumnado y que conecten con sus centros de interés.
- Trabajar de modo cooperativo con el alumnado.
- Promover experiencias que pongan en contradicción estereotipos.
- Adoptar posturas integradoras ante la diversidad del alumnado.
- Fomentar el trabajo simbólico: dibujos, juegos de roles, etc. permiten abordar conflictos para los que existiría difícil acceso en el caso de utilizar otras estrategias.

Resulta especialmente indicada la aplicación de una metodología de tipo “vivencial” (Rosales, 1999b), ya que la experiencia personal y directa constituye el método más eficaz para la internalización de estos temas.

Es necesario igualmente ajustar la acción didáctica a los conocimientos y experiencias previas de cada grupo de género toda vez que alumnos y alumnas son poseedores de bagajes diferenciados en lo que se refiere a la naturaleza de sus vivencias como consecuencia directa de las condiciones en las que habitualmente se ha desarrollado el proceso de socialización inicial previa a la intervención escolar. Tradicionalmente, la práctica didáctica se ha planteado desde posicionamientos justamente contrarios: el profesorado intentaba acercar el conocimiento –básicamente conceptual– al alumnado de un modo más o menos motivador, pero sin contar con la situación previa e individual de cada alumna o alumno.

b. La relevancia del entorno socio-familiar

La educación para la igualdad de oportunidades desarrolla contenidos valiosos que responden a un proyecto válido de sociedad y que

están plenamente justificados por el propio marco social y cultural en que han de encontrar eco. Por ello resulta fundamental diseñar e implantar cauces que potencien la participación de todos los agentes que configuran la comunidad educativa en el desarrollo que desde la institución escolar se realice de la equiparación de oportunidades entre los sexos.

El entorno inmediato actúa así como un objeto en su conjunto dotado de clara funcionalidad social y de significación cultural específica por lo que resulta necesario controlar conscientemente la influencia del entorno sobre el proceso educativo. Podríamos así referirnos a un entorno en sentido estricto –características físicas del medio de ubicación– y a un entorno escolar en sentido amplio (parámetros culturales y axiológicos que definen a la comunidad). Por esta razón, toda actuación desde los centros escolares de cara a la promoción de la equiparación real de oportunidades entre ambos sexos ha de partir de una adecuación a los parámetros de ubicación del centro. En este sentido cumple un relevante papel el proyecto educativo de cada institución en el que se definen las características específicas de su entorno de ubicación.

Posee también notable relevancia la actuación de la familia como elemento canalizador de la configuración contextual del centro escolar. Esta institución atraviesa una clara crisis –por lo menos en buena parte del mundo desarrollado– en lo que se refiere a las funciones socializadoras y educativas. Resulta obvio que el andamiaje de educación informal asignado tradicionalmente a la familia se encuentra en la actualidad parcialmente desactivado, estando considerado además por las nuevas generaciones como escasamente aceptable. Tal desacompañamiento entre escuela y familia origina dificultades y nuevos desafíos para una labor educativa ejecutada desde la escuela.

En cualquier caso, la optimización del entorno bajo un punto de vista metodológico pasa por una ordenación positiva del mismo en relación con indicadores como la responsabilidad, asumida por la comunidad escolar en su totalidad hacia la igualdad de oportunidades y la utilización en el ámbito escolar de aquellos recursos didácticos de apoyo a la superación del sexismo que el entorno ofrece.

c. La importancia de planteamientos globalizados e interdisciplinarios

Las organizaciones del currículo que trascienden planteamientos estrictamente disciplinares permiten constatar con mayor facilidad

las dimensiones éticas y socioculturales presentes en los contenidos escolares. De este modo, globalización e interdisciplinaridad²⁷ se revelan como un concepto capaz de aglutinar una amplia variedad de prácticas educativas que permiten “*humanizar el conocimiento*” (Torres, 1994). La superación de planteamientos fragmentarios en la escuela facilita entre otras las ventajas de que el alumnado se enfrente a contenidos culturales relevantes, que los contenidos tratados en varias áreas se aborden de un modo correcto, que se produzca una toma en consideración de las intervenciones humanas desde todas las perspectivas y que exista una visibilidad de los valores que subyacen a las cuestiones culturales.

Trabajar para desarrollar una educación equiparadora en términos de oportunidades implica un cambio en muchos de los hábitos de trabajo del profesorado y en los planteamientos metodológicos de tipo disciplinar, hasta el presente máximos organizadores de la acción escolar, ya que difícilmente se pueden fomentar determinadas actitudes, núcleo básico de la educación equiparadora, sin la adopción de un sistema de trabajo educativamente coherente con dichas actitudes.²⁸

La interdisciplinaridad presenta como características relevantes la mayoría de los principios a los que nos hemos referido con anterioridad: trabajo en equipo, el entorno como centro de actividad docente, aprendizaje significativo como meta, necesidad de inclusión

²⁷ Con frecuencia existe cierta confusión conceptual en relación con estos términos. La enseñanza globalizada conforma un proceso de enseñanza-aprendizaje construido en base a las relaciones entre las distintas áreas curriculares. La interdisciplinaridad ubica el concepto anterior en torno a determinados objetivos relacionados con el incremento de los aprendizajes del alumnado. Dentro de este último concepto se podrían establecer diversos grados: multidisciplinaridad (simple yuxtaposición de áreas), pluridisciplinaridad (relación entre un pequeño número de áreas), transdisciplinaridad (saber omnicomprensivo en el que todas las áreas se relacionan). Igualmente cabría referirse al concepto de intradisciplinaridad para definir la relación entre las partes internamente constitutivas de un área.

²⁸ Las razones que avalan la adopción de enfoques educativos integrados no se reducen únicamente a este argumento. Otros son: la complejidad de las cuestiones planteadas en la sociedad actual –que ha llevado a los organismos internacionales para la educación y la cultura a promover la interdisciplinaridad– y la misma dificultad para establecer límites claros entre las disciplinas en las que se organiza el conocimiento.

de cada tema transversal en el proyecto curricular y participación de toda la comunidad educativa.

Las relaciones entre disciplinas pueden ser establecidas en base a aquellos problemas que superan los límites de una especialidad concreta. En este sentido, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos puede definir claramente un núcleo de relación, un eje articulador y un elemento aglutinante de las diferentes unidades de aprendizaje o proyectos de trabajo que permitan orientar el currículo escolar desde una perspectiva globalizada.

d. Trabajo cooperativo

Posee gran relevancia la interacción participativa del alumnado como principio metodológico para la promoción de actitudes adecuadas dado que permite entrar en contacto con otras personas y situaciones por lo que conlleva de contraste de valores, opiniones, sentimientos, etc. En términos generales, una metodología de carácter socializado/cooperativo es más apropiada que otra de carácter colectivo o individualizado. A través de la relación, en el grupo se adquieren habilidades de naturaleza social y se desarrolla la capacidad de comunicación y de resolución de conflictos. Se crean, por lo tanto, las mejores condiciones para el desarrollo moral de la persona. El trabajo en educación no sexista construido en base a procesos de cooperación en el aula permite una optimización de los recursos de interacción social y orienta la consecución de las metas pretendidas, aunque depende claramente de que su utilización se utilice adecuadamente en términos de planificación y supervisión continuada. Igualmente, la práctica del trabajo en equipo originará indudables posibilidades de reflexión sobre la existencia de una relación permanente –relativamente oculta– entre género y liderazgo aceptado en el aula y llevará a replantear los estereotipos que fundamentan tal relación.

Algunas acciones de trabajo en equipo más adecuadas son el grupo de discusión, el role playing, las estrategias psicossintéticas, el contraste de diferentes tipos de información, la producción de síntesis partiendo de análisis previos, la resolución de problemas, la confrontación de puntos de vista o valores y la elaboración de esquemas de actuación o principios.

La constitución de los equipos de trabajo deberá adaptarse a las condiciones de idoneidad de tamaño –resulta ideal un tamaño de entre cuatro y cinco componentes– y de la inclusión equilibrada de alumnos y alumnas evitando la tendencia frecuente, sobre todo en

determinados niveles y etapas educativas, a una relación preferente con personas del mismo sexo.

Técnicas para una educación equiparadora

El tratamiento metodológico de los temas transversales posee unas características particulares que se relacionan con su elevado componente actitudinal, con sus contenidos de tipología social y moral y con el hecho de que su objetivo fundamental radique en la conexión entre escuela y vida. Tales características aconsejan que la educación para la equiparación de oportunidades entre los sexos, en cuanto que tema transversal, se desarrolle en base a premisas metodológicas similares a las que requiere cualquier proceso de innovación didáctica: partir de la experiencia del alumnado, considerar el diálogo como un instrumento de significativa proyección en los procesos de aprendizaje y en la socialización, partir de planteamientos positivos, etc.

La opción metodológica para el tratamiento escolar de la equiparación entre los sexos aparece especialmente relacionada con tres factores: los objetivos y metas planteadas, la concepción del aprendizaje vigente en el centro escolar y las propias opciones organizativas seleccionadas en relación con los contenidos en las diferentes áreas curriculares.

En el campo de las técnicas específicas para la educación en igualdad en el marco del centro escolar constituye una línea de actuación relevante la creación de un equipo específico —con una persona coordinadora al frente del mismo— para explicitar intenciones y concretar en objetivos las actuaciones al respecto, contando con la opinión de todos los agentes de la comunidad escolar. Este equipo debería contar con la colaboración de una o más personas asesoras, especializadas en el ámbito de la igualdad de oportunidades y en las opciones metodológicas pausibles. De este modo se avanzaría colegendamente en el desarrollo metodológico con respecto a núcleos temáticos previamente consensuados entre los que podrían figurar, por ejemplo, las condiciones de acceso de las alumnas a áreas curriculares de tipo técnico-científico, la incentivación de la toma de decisiones autónomas del alumnado superando estereotipos sexistas, el reajuste en determinados aspectos organizativos discriminatorios, etc. El control del proceso y de la eficacia de las estrategias utilizadas pasa por el diseño y ejecución de un plan específico de evaluación cuyos resultados se proyecten en toda la comunidad educativa.

El formato de las técnicas adoptadas desde un punto de vista metodológico para el trabajo en equiparación puede ser de muy diversa naturaleza: utilización de técnicas de interacción, role-playing, tormenta de ideas, trabajo en equipos, entrevistas, cuestionarios, etc. Algunas de estas técnicas de carácter más general –por tanto sujetas a ser concretadas en muy variadas realizaciones dentro del aula– que con mayor reiteración están presentes en buena parte de los estudios al respecto son las siguientes:

1. Reflexión, investigación e intercambio

Desde la óptica ofertada por los postulados del constructivismo, como principio básico regulador del proceso de enseñanza y aprendizaje, se evidencia la conveniencia y la necesidad, en lo que se refiere a los planteamientos metodológicos adoptados para la educación, de trabajar en base al análisis de situaciones específicas y reales en las que el sexismo encuentra fácil acomodo y en las que pasa incluso desapercibido con frecuencia. Lógicamente estas situaciones deben aparecer referidas a los contextos en los que chicos y chicas desarrollan su actividad diaria: la familia, el grupo de iguales, los distintos ámbitos escolares (aula, patios de juego, instalaciones, recursos didácticos, etc.). Estos procesos de aprendizaje por descubrimiento facilitan la motivación del alumnado y dotan de sentido los contenidos equiparadores abordados.

De forma paralela a los procesos de investigación desarrollados por el alumnado es necesario activar la reflexión de chicos y chicas al respecto de los campos sobre los que se ha investigado (causas, consecuencias, mecanismos de superación, líneas de prospectiva, etc.). Conjuntamente con estos procesos de reflexión –que se realizarán preferentemente desde formatos cooperativos– será necesario promover en el alumnado acciones dirigidas al intercambio y al análisis desde perspectivas diferenciales que potencien la profundización al respecto. Los debates, coloquios y en general todas las formas de interacción grupal basadas en la oralidad configuran herramientas adecuadas este respecto.

Desde los postulados constructivistas aparecen considerablemente valoradas las estrategias metodológicas basadas en la resolución por parte del alumnado de situaciones problemáticas relacionadas con la equiparación de oportunidades y referidas a la vida cotidiana, ya que éstas se aproximan al protagonismo del alumnado como constructor de su propio aprendizaje.

En todo proceso basado en la resolución de problemas, afrontado desde un planteamiento de tipo interdisciplinar encontramos algunos pasos comunes que van desde la definición del problema hasta el cotejo de las investigaciones realizadas para la solución del mismo, pasando por el diseño de las investigaciones necesarias para su resolución. En cualquier caso, el formato metodológico de resolución de problemas mediante la investigación supone la realización de actividades encuadradas en una secuencia que incluye la detección de conocimientos previos, la motivación e implicación afectiva, la recolección, construcción y cuestionamiento de la información, la elaboración y comunicación de conclusiones y la implicación personal con respecto al problema.

Las acciones específicas en las que concretan los planteamientos citados son de muy diversa tipología: talleres de aula, equipos de investigación, itinerarios, etc. A menudo es necesario ejecutar una acción de entrenamiento previo progresivo y adecuado en lo que respecta al dominio de cada una de las actuaciones a desarrollar. Ello resulta especialmente relevante en el caso de que el alumnado no posea hábitos de trabajo cooperativo o éste no figure instalado en la cultura pedagógica implantada en el centro escolar.

2. Propuesta de modelos

Resulta enormemente conveniente proponer modelos de imitación e identificación que resulten próximos al alumnado, que puedan ser asumidos por éste y que posibiliten, de un modo especial, la identificación positiva de las alumnas. La relevancia de estos modelos resulta especial con respecto a aquellas áreas curriculares en las que la discriminación sexista se ha mantenido de modo más persistente. En este sentido constituye una valiosa estrategia la participación dentro del ámbito escolar de mujeres que encarnen modelos alternativos con respecto a la división tradicional de roles y funciones basada en el sexo y en especial de aquellas que desarrollan su labor profesional en el entorno geográfico y social inmediato al centro escolar. Con idéntica perspectiva es conveniente la incorporación activa a las acciones educativas del centro de modelos masculinos contruidos sobre la ruptura de estereotipos sexistas (varones profesionales de la limpieza, padres que se encarguen preferentemente de la atención de la prole y de la realización de las tareas específicas del ámbito privado, etc.).

Es necesario poner de manifiesto, en relación con este apartado, la propia configuración del profesorado como modelo de identifica-

ción con gran proyección sobre el alumnado. En el profesor o profesora el alumnado busca, y debe encontrar, referencias válidas para integrar en la construcción de su propia personalidad y estímulos para afianzar su particular desarrollo moral. La actuación del profesorado en relación con la evitación de la discriminación de tipo sexista ha de ser pues impecable.

3. Efemerización

Posce larga tradición la celebración escolar de jornadas puntuales dedicadas a diferentes motivos temáticos, muchos de ellos específicamente relacionados con temas transversales. Tal formato conmemorativo-didáctico recibe la denominación de "efemerización". Fechas relacionadas con el tema que nos ocupa son la celebración del "Día para Combatir la Violencia contra las Mujeres" (25 de noviembre) y "Día de la Mujer Trabajadora" (8 de marzo)²⁹.

Son insistentes las críticas desde diferentes posicionamientos con respecto a la utilización de la efemerización como formato básico de trabajo. Sin embargo, esta técnica presenta determinadas posibilidades siempre que las acciones desarrolladas a la sombra de una celebración no se articulen únicamente en torno a actos puntuales desconectados y descontextualizados. Por el contrario, es necesario que las conmemoraciones configuren un punto –ya sea de partida, de llegada o de inflexión– situado dentro de una determinada secuencia didáctica de mayor alcance. Un modelo válido de efemerización pudiera ser el basado en la transformación de las aulas en talleres de acciones específicas en las que el alumnado aprende y practica actividades que de modo tradicional eran asignadas estereotipadamente al sexo contrario (costura para los niños, carpintería para las niñas, etc.).

²⁹ La fecha se instauró en 1910 a iniciativa de la tendencia feminista-socialista con la finalidad de alejarse del sufragismo y de conmemorar la reclamación de la jornada de diez horas realizada por las obreras del sector textil en 1908. La fecha fue retomada a finales de los años sesenta. En América Latina se celebra el "Día de la Educación no Sexista" (21 de junio). Esta celebración fue promovida especialmente por la denominada "Red de Educación Popular entre Mujeres".

Aspectos metodológicos que han originado controversia

1. La necesidad de la discriminación positiva femenina

La discriminación positiva, entendida como el conjunto de medidas dirigidas a favorecer en el marco estrictamente escolar la equiparación femenina, ha sido demandada reiteradamente en base a la consideración de la gran dificultad que presenta el construir propuestas para la igualdad desde la desvalorización o desde la aceptación de la propia inferioridad y de la necesidad de que no sean las mujeres las que hayan de asumir en exclusiva la responsabilidad de gestionar el cambio necesario. Sin embargo, este posicionamiento origina a menudo un intenso debate que supera los límites del centro escolar llegando incluso a convertirse en un tópico de controversia social de notable amplitud y sujeto a frecuentes debates mediáticos.

Sarah, Scott y Spender (1993) han destacado la necesidad de una discriminación positiva aunque sea como mera estrategia de limitada proyección temporal: *"En la sociedad patriarcal, las mujeres son programadas de mil formas para someterse a los hombres [...] Una forma de evitar eso es excluir a los hombres, quizás como una estrategia temporal, hasta que las mujeres hayan construido sus propias teorías y aparezcan preparadas para enfrentarse y no someterse a los hombres"* (p. 80). Se propone como argumento favorable a esta fórmula de discriminación positiva, además de la contrastada orientación del currículo hacia los varones, la probable incidencia de las actitudes que muestran los niños hacia el éxito de sus compañeras en el seno de una institución escolar construida bajo los parámetros androcéntricos del régimen mixto tradicional. La necesidad de la discriminación positiva del alumnado femenino se justifica con frecuencia en base a que el hecho de actuar sobre una sociedad no igualitaria, en términos de pertenencia a un grupo de sexo, implica que el reparto de atención ha de tender más a lo equitativo que a lo igualitario.

En los fundamentos del modelo de la pedagogía de la diferencia, emergente en el actual paradigma analítico de las relaciones entre los sexos, aparece también subyacente la discriminación positiva, aunque tal vez esta propuesta se encuentre en un estado notablemente polarizado por lo que con frecuencia se produce una orientación del hecho diferencial hacia modelos de actuación caracterizados por notables sesgos de exclusión. Igualmente, la UNESCO (1996, p. 232) señala implícitamente su razón de ser al afirmar: *"Dar más oportunidades a las mujeres [...] es crear las condiciones necesarias para la apa-*

rición de una elite femenina y permitir a las mujeres hacer del proceso de adopción de decisiones una contribución valiosísima”.

Urruzola (1998) ha acotado algunos aspectos concretos que sería necesario desarrollar como configuradores de discriminación positiva en una estructura de escuela mixta. Entre ellos destacan:

- Considerar las opiniones de las alumnas tan importantes como las de sus compañeros varones.
- Reforzar los comportamientos de las alumnas e incrementar su autoestima.
- Frenar el comportamiento acaparador de los alumnos en situaciones de interacción (debates, etc.).
- Valorar en los chicos cualidades consideradas “femeninas”.

Además, desde algunas perspectivas, se ha atribuido a la creciente demanda de discriminación positiva realizada desde diversos colectivos un valor sintomático en el sentido de que las diferencias entre los modelos de género poseen una penetración social considerablemente mayor de la que en principio cabría esperar. Así pues, la discriminación positiva femenina en el ámbito de la educación formalizada puede constituir un instrumento para el progreso hacia la educación no sexista. No obstante, es necesario consensuar entre los diversos agentes implicados en el desarrollo educativo en igualdad su conveniencia así como las medidas en las que la discriminación positiva se concreta. Es necesario no olvidar el carácter transitorio –a veces radicalmente excepcional– que debe regir el uso de la discriminación positiva en la escuela.

2. La utilización de agrupamientos segregados

Desde postulados radicales se han realizado en tiempos recientes algunas propuestas de acción contra el sexismo dentro de la institución escolar a partir de la escolarización separada de los sexos, bien mediante la creación de centros escolares o unidades específicas para cada sexo, bien utilizando agrupamientos a tiempo parcial dentro de los esquemas de una escolarización mixta. Tales propuestas pretenden reforzar la autoestima del alumnado femenino, potenciar la valoración de sus habilidades y disponer de un mayor abanico de opciones sin la presión coercitiva de sus compañeros varones, mientras que éstos aprenderían a valorar sus propias limitaciones y las habilidades ajenas en aspectos en los que no han sido adecuadamente so-

cializados. Desde esta perspectiva, la utilización escolar de agrupamientos separados pretendería conseguir un triple propósito: fomentar la autoestima y la identidad sexual individual, cuestionar los estereotipos sexistas y aumentar la concienciación antisexista.

Incluso desde algunos posicionamientos se ha atribuido a la separación de sexos en la escuela una función de potenciación de las "*virtudes*" diferenciales —especialmente las académicas— atribuidas a cada una de las categorías de género: las chicas estarían más dispuestas a conformarse, a agradar, actuarían de un modo menos agresivo, más creativo y amable mientras los chicos conseguirían mayor capacidad de concentración estando solos; los resultados en los exámenes serían mejores en ambos sexos al estudiar por separado y se mejoraría la inserción social del alumnado más tímido. En cualquier caso, las opiniones expresadas desde el pensamiento pedagógico más avanzado con respecto a la igualdad de oportunidades, consideran que es importante contar simultáneamente, dentro de la institución escolar, con recursos organizativos que permitan disponer de espacios y tiempos tanto comunes como separados, según convenga a la consecución de cada objetivo educativo. En este ámbito cabe referirse a "*espacios autónomos*" para referirse a la utilización de referentes espaciales diferenciados en función del sexo del alumnado. En la actualidad, el espacio escolar mixto presenta como características relevantes la co-presencia de ambos sexos pero sin la existencia de una filosofía coeducadora real, la igualdad de sexos meramente formal, el reforzamiento de los mecanismos de transmisión sexista y la universalización del modelo masculino. Por ello, la coexistencia en espacios comunes en la escuela parece favorecer más a los alumnos que a las alumnas reproduciéndose así las relaciones de poder, en las que los varones se imponen a las mujeres, por lo que se evidencia que en muchas ocasiones la organización de los espacios debería estar orientada claramente hacia una diferenciación por sexos. De todos modos, queda aún pendiente el debate sobre la correcta vertebración y organización de esta utilización diferencial o mixta del espacio.

Algunas experiencias de separación funcional —total o parcial— de sexos han sido desarrolladas con cierto éxito en algunos países europeos. Ciertos estudios —por ejemplo el de Kruse (1992)— sostienen que, después de alguna de estas experiencias en Dinamarca y en el Reino Unido las alumnas de escuelas femeninas manifestaron resultados aceptables en términos de autoestima y de actitudes menos estereotipadas en lo que respecta a los roles sexuales, mientras que el alumnado masculino pareció no experimentar ventaja alguna. De todos modos es necesario puntualizar al respecto que en tales expe-

riencias se contó con un profesorado de amplia formación y de gran motivación, al mismo tiempo que se desarrollaban contenidos y actividades especialmente diseñadas para evitar sesgos sexistas en la educación.

El agrupamiento del alumnado en clases unisexuales se ha relacionado también con determinadas áreas curriculares o con la ejecución de actividades concretas. Estas áreas y actividades acostumbran a ser precisamente aquellas en las que, debido a los estereotipos sexistas aún vigentes, los atractivos son considerablemente menores para las alumnas: tecnología, área científica, etc. Por ejemplo, en el marco geográfico de Gran Bretaña se han iniciado experiencias diversas de puesta en marcha de políticas escolares críticas con el paradigma educacional masculino y con la actual construcción del conocimiento escolar. El objetivo pretendido fue el de una educación centrada en las alumnas que potenciara la valoración de las experiencias femeninas. Esta perspectiva originó un conjunto de estrategias diferentes entre las que destaca la utilización de clases unisexuales compensatorias en áreas determinadas (matemáticas, ciencias...). Algo similar aconteció en Dinamarca.

Sin embargo, los resultados de las experiencias desarrolladas no siempre han sido positivos. Esta constatación ha llevado a Blat et al. (1993) a afirmar: *"Una educación separada de las chicas no sólo cuestiona el concepto de coeducación, sino que, a la larga, plantea más inconvenientes que ventajas. [...] reproduce el modelo jerárquico y competitivo de la escuela androcéntrica"* (p. 8). Una visión atinada en este campo podría tal vez ser metaforizada en la comparación entre las aulas segregadas y un gueto en el que se pueden producir vicios y virtudes que son propios de los contextos cerrados a interacciones con el exterior. En la misma dirección Blanco (1994) afirma que, aun aceptando que se pueden generar beneficios con la separación ocasional y concreta de sexos en determinadas áreas curriculares —y cita como ejemplo las matemáticas en las que el alumnado femenino podría estar interiorizando actualmente un carácter de "segundo sexo"— *"juntar a niños y niñas es un avance"* y que el contrario *"sería volver al modelo monjil y representaría un retroceso para las mujeres"* (p. 31).

Existe un riesgo obvio de empobrecimiento en este tipo de actuaciones dada la pérdida de riqueza que suponen con respecto a la dualidad de modelos presentes en la escuela no segregada. Tal vez la segregación deba ser interpretada básicamente como fruto de la intensa ola de *"neotradicionalismo"* que ha afectado recientemente a la institución escolar. Además, este formato significa de entrada

un escaso respeto hacia la diversidad de género dado que únicamente se ofertan acciones educativas referidas a un modelo. Cabría preguntarse con razones similares a las esgrimidas para justificar la segregación de sexos, si sería aceptable una separación escolar de individuos de razas diferentes bajo el pretexto de que así las razas de menor implantación no sufrirían las agresiones del resto del alumnado.

Algunas posturas sobre esta cuestión defienden el relativismo con que se debe plantear tanto la segregación como las estrategias antagónicas a ésta. Según estos posicionamientos, la separación o no de sexos no sería, en sí misma, ni positiva ni negativa. La cuestión realmente importante radica en la superación de los estereotipos sexistas que se mantienen vivos en las actuales aulas mixtas. Considerando que la segregación de sexos no es un fin en sí misma, sino un medio para ayudar a transformar la situación presente, parece más adecuado referirse antes que a "educación segregada" a "alternativas flexibles de agrupamiento atendiendo a la diversidad de género" (Freixas y Luque, 1998).

La segregación de género debería estar supeditada a la necesidad de fundamentar su conveniencia únicamente cuando, de modo puntual, de ella se deriven beneficios obvios para la ruptura de los roles tradicionalmente estereotipados. En cualquier caso, la aparición de la demanda de educación segregada debe ser entendida siempre bajo el prisma de una visión crítica ante la persistencia del sexismo en la escuela mixta, lo que implica tratar de conseguir la incorporación a la cultura escolar de la totalidad de elementos que puedan contribuir a avanzar hacia la coeducación real de sexos.

En este marco se constata la saliencia del papel del profesorado en el desarrollo de estrategias que hagan innecesaria la separación de sexos en la institución escolar. El profesorado deberá actuar como agente que proporcione en las clases mixtas, compartidas por ambos sexos, un soporte adecuado al alumnado femenino, fomentando la toma de conciencia con respecto a la situación del sexismo y animando a las chicas a intervenir de un modo comparable a los alumnos: *"Si bien es cierto que en un sistema segregado es posible atender más intensamente a las supuestas características diferenciales de cada sexo, no lo es menos que en un sistema de coeducación los niños y las niñas aprenden a conocerse, a dialogar y a cooperar, enriqueciendo su comprensión del contexto vital y potenciando su capacidad de interacción en el mismo. [...] Los beneficios de la formación conjunta de niños y niñas (coeducación) son considerablemente mayores [...] Su separación no lograría otra cosa que incrementar el desconocimiento*

mutuo y las diferencias entre unos y otras. Hay que advertir, no obstante, que el progreso hacia una igualdad real de trato es una cuestión no sólo escolar, sino globalmente social, pero a la que la escuela puede contribuir de forma valiosa" (Rosales, 1999a, p. 126).

Marcas sexistas en los recursos didácticos de tipo bibliográfico

La importancia de los recursos didácticos radica en su valor instrumental para el desarrollo de propuestas didácticas. Aunque en este momento parece existir una importante producción de medios y recursos didácticos para el desarrollo de una educación igualitaria entre sexos, esta proliferación cuantitativa presenta como contrapunto habitual una proyección más bien escasa tanto en términos de acceso a los mismos como en lo que respecta a su utilización por parte del profesorado.

Aunque es necesario destacar el progresivo protagonismo que adquieren los nuevos medios audiovisuales e informáticos –realmente una verdadera revolución– son muy numerosos los estudios que señalan todavía la clara y sostenida preponderancia del libro como instrumento didáctico en la educación para superar el sexismo. Ello no impide que se acepte la conveniencia, e incluso la necesidad, de utilizar una gama más variada medios y recursos específicos. El protagonismo del libro se articula básicamente a partir de una marca de intensa rutinización que preside con su omnipresencia la práctica educativa.

La característica básica, desde un punto de vista tradicional, de los libros de texto radica en su función de transformación de un currículo abierto y flexible en un diseño concluso y concreto. Los manuales escolares condensan el saber legalmente válido, configurando además un discurso adulto que se proyecta sobre la institución escolar de tal forma que dichos libros no se limitan a abordar lo que deben estudiar alumnas y alumnos, sino que señalan subrepticamente lo que los miembros del sector especializado en la educación –en un área específica del conocimiento– pretenden que las criaturas no adultas lleguen a asimilar. Esta caracterización resulta considerablemente limitadora a menos que el profesorado utilice el libro de texto –en el contexto de una metodología constructivista– como una fuente informativa más y no como un recurso excluyente.

En cualquier caso, los libros escolares conforman instrumentos privilegiados de las funciones "*normativa*" (aprendizaje de nuevos

valores acordes con el sistema ideológico dominante), “*explicativa-informativa*” (conocimiento que el sistema intenta transmitir) y “*de habituación*” (fomenta la adquisición de hábitos determinados) que desarrolla la institución escolar. Desde esta perspectiva es factible afirmar que los libros de texto constituyen verdaderos productos políticos.

Los textos escolares pueden ser incluidos dentro de la categoría de los “*mecanismos invisibles*” mediante los que aparecen y se perpetúan las desigualdades. Ello posee gran relevancia habida cuenta de que los recursos bibliográficos representan comúnmente el soporte básico con que cuentan los centros escolares para los procesos de enseñanza-aprendizaje y de que este tipo de modelos transmitidos influyen en los procesos cognitivos y en las opciones que elige el alumnado, organizando por lo tanto su desarrollo integral.

El análisis de los recursos didácticos desde los parámetros de género, y en especial el referido a los libros de texto, tuvo en España hasta finales de los años ochenta escasa tradición. Esta privación posee un innegable valor indiciario y sintomático. La cuestión ha sido relativamente corregida y son ya numerosos los trabajos e investigaciones referidas a la presencia de marcas sexistas en los contenidos y en las imágenes de los libros escolares –sean éstos de texto o no– y de los recursos didácticos utilizados en los centros educativos. Diversos trabajos revelan que tales recursos acostumbra a constituir un vehículo canalizador de la incidencia sexista a niveles explícitos e implícitos.

La mayor parte de los estudios constata que en los libros utilizados en la institución escolar se encuentran dos tipos de pervivencias sexistas:

- Un sexismo explícito caracterizado por textos e ilustraciones que describen a hombres y mujeres, niños y niñas en el contexto de funciones estereotipadas que no reflejan la realidad social y su diversidad de situaciones.
- Un sexismo latente cuando los manuales escolares u otros materiales bibliográficos se limitan a presentar una situación existente sin criticar la misma o sin ofertar alternativas positivas.

La orientación sesgada en el ámbito del sexismo en los recursos bibliográficos ha sido definida como “*culto al mandil*” (Spender, 1993). Esta caracterización se basa en la imagen estereotipada que en dichos textos se acostumbra a expresar en general de la mujer: ubica-

ción en el ámbito de la privacidad doméstica, atribución de acciones claramente estereotipadas, etc. Este sesgo es sustancialmente injusto porque únicamente refleja a una pequeña parte del universo femenino (justamente la más devaluada). Tal pervivencia sexista en estos recursos se puede categorizar en una sectorización doble: menosprecio a lo femenino e invisibilidad –insignificancia en el mejor de los casos– de la mujer.

Las improntas sexistas se refieren tanto a los contenidos desarrollados como al lenguaje utilizado –uso frecuente del masculino genérico omnicompreensivo, etc.– o a las imágenes representadas que transmiten modelos estereotipados de hombres y mujeres en función de la asignación de roles realizada tradicionalmente por el sistema patriarcal (Fernández Vázquez, 1995).

A pesar de que en los últimos años los libros de texto y los recursos didácticos en general muestran mayor ponderación en lo que se refiere a indicadores sexistas –especialmente en relación con imágenes y lenguaje– lo cierto es que el camino a recorrer, sobre todo a nivel de contenidos, es largo. Precisamente para conducir y orientar actuaciones en tal dirección, la UNESCO puso en marcha, a principios de los años ochenta, un vasto programa encaminado a sensibilizar a la opinión pública ante el problema de la presencia del sexismo en los libros de texto infantiles y escolares.³⁰ La demanda de renovación cualitativa de los recursos bibliográficos manejados por el profesorado y por el alumnado ha sido planteada no únicamente desde la UNESCO sino también desde distintas organizaciones internacionales. Dichas demandas se basan fundamentalmente en el nuevo papel jugado por la mujer en la sociedad actual.

Indicadores sexistas en los recursos bibliográficos

En el análisis de libros de texto y de otros recursos bibliográficos escolares es frecuente la aparición de indicadores referidos tanto a estereotipos sociales –predominio de las referencias femeninas en el ámbito privado, escaso protagonismo de la mujer, objetuali-

³⁰ Ya en el “Informe de la Conferencia Mundial del Decenio de la Mujer en las Naciones Unidas: Igualdad, Desarrollo y Paz” (Copenhague, Julio de 1980) se había señalado la necesidad de potenciar nuevas imágenes no estereotipadas de cara a la activación de actitudes adecuadas en alumnos y alumnas en relación con el sexismo.

zación amorosa, etc.— como a estereotipos psicológicos (atribución a la mujer de coquetería y debilidad, actitudes de dependencia, etc.).³¹

Entre los rasgos sexistas más frecuentes a nivel de contenidos en los recursos bibliográficos figuran:

- Aparición cuantitativamente menor de la figura femenina en relación con la del varón. Tales apariciones ubican a la mujer en el ámbito de lo privado —el hogar— con lo que se produce una oferta realmente escasa de elementos que posibiliten la identificación positiva del alumnado femenino.
- Tendencia a acentuar el rol masculino dentro y fuera del hogar, devaluando el rol femenino en tales ámbitos —especialmente en el segundo—, negando la posibilidad de normalizar la situación de aquellas mujeres que actúan al margen de la maternidad asumiendo papeles políticos, profesionales, etc.
- Casi total ausencia de personajes femeninos reflejados en puestos de responsabilidad.
- Diferenciación de los ámbitos profesionales con respecto a la variable género.

A nivel de formato y paratexto, la presencia de sexismo en los recursos bibliográficos se muestra en características tales:

- Uso del masculino genérico (“*desaparición*” femenina).
- Ausencia de referencias específicas a cada uno de los sexos.
- Citas textuales y lecturas de autoría mayoritariamente masculina.
- Predominio en ilustraciones y grabados de figuras masculinas.
- Propuesta de actividades que plantean más interés para el alumnado masculino que para el femenino.

³¹ Un ejemplo: el estudio de Garreta y Careaga (1987) puso en evidencia hace tiempo que lo femenino acostumbraba a presentar protagonismo compartido mientras que la presencia masculina se producía básicamente de modo autónomo. Se acompañaba ello de una visión estereotipada en el tratamiento de las profesiones en base a la pertenencia de género: la mujer era excluida casi de forma absoluta de actividades relacionadas con el sector primario (agricultura, ganadería, pesca...); en el sector industrial, su imagen —también escasa— se refería casi exclusivamente al sector textil. En el sector servicios aparecía con muchísima menor frecuencia que el varón.

- Uso de figuras femeninas asociadas con frecuencia a estereotipos.
- Ausencia de un planteamiento superador del sexismo, evitando la reflexión sobre la situación que se produce en los propios centros escolares.

En relación con los cuentos infantiles, como recursos utilizados tradicionalmente y con notable frecuencia en la escuela y que habitualmente no levantan sospechas de contaminación sexista –debido precisamente a que su destinatario es un alumnado de corta edad– conviene prestar una especial atención al sustrato ideológico que con frecuencia subyace en estos recursos. La literatura al respecto es muy abundante y los enfoques son múltiples (Véase por ejemplo Fernández Herrero, 1997).³²

Los indicadores de sexismo en los cómics que son utilizados comúnmente en la escuela aparecen configurados de idéntico modo que en cualquier otro recurso bibliográfico aplicado en la institución escolar aunque la relevancia del factor icónico es considerablemente mayor que la que poseen otros formatos. Se constata, en general, una marcada tendencia a la utilización estereotipada de las atribuciones de cada género por lo que resulta didácticamente muy productiva la realización de análisis ideológico de cada cómic en el aula a partir de los años finales de la enseñanza primaria.

Muy próximo al cómic aparece un recurso didáctico que, a pesar de formar parte habitualmente de la categoría audiovisual, puede también ser analizado desde su proximidad a los recursos bibliográficos: los dibujos animados. A este respecto, el tratamiento funcional de cada uno de los sexos en el caso de los dibujos animados ha sufrido en tiempos muy recientes un notable sesgo negativo: los personajes femeninos aparecen ahora con mayor frecuencia que en tiempos anteriores actuando como meros objetos

³² Esta autora señala claramente cómo los cuentos infantiles nacieron caracterizados de una forma matriarcal –eran narraciones orales creadas en el campo relacional madre-descendencia– adoptando rápidamente un formato patriarcal en cuanto fueron utilizados por el estamento de la nobleza y difundidos a gran escala. En cualquier caso, es notable la presencia sexista en los cuentos populares –muy utilizados en la escuela– que integran y transmiten estereotipos sexistas normativos y conductuales con enorme potencia (belleza, habilidad femenina para la realización de tareas domésticas, incapacidad de la mujer para solucionar problemas por sí misma, el matrimonio como finalidad prioritaria, etc.)

de placer para los personajes masculinos que incluso se convierten en asaltadores de su intimidad, adoptan modelos de comportamiento estereotipado y sufren además una dificultad de aceptación ante los protagonistas masculinos por el simple hecho de no ser varones.

Se impone en todo caso la necesidad imperiosa de someter los recursos didácticos escolares, y en especial los de tipo bibliográfico, a un serio ejercicio de control –que no deberá ser desarrollado únicamente desde la escuela– en relación con las características de tales recursos y a sus potencialidades para enfrentarse a cualquier tipo de discriminación de género, explícita o implícita, haciendo que la educación formalizada adquiera realmente capacidad para superarla.

Características de los recursos bibliográficos no sexistas

La presencia de marcas de carácter sexista en los manuales escolares no sólo influye, directa o indirectamente, en las posibilidades de aprendizaje y en las experiencias del alumnado sino que también condiciona la percepción que cada uno de los sexos construye del otro dado que estas marcas inciden directamente sobre la vigencia de los estereotipos sexistas y sobre la diferenciación en lo que respecta a la igualdad de oportunidades. Michel (1987) se ha referido a tal efecto con la denominación de “*valor pedagógico ejemplar*”. El análisis de marcas sexistas en los materiales y recursos escolares posee una dimensión doble: por un lado, se orienta hacia la eliminación de estereotipos sexistas y, por otro, promueve una nueva imagen de las mujeres así como la activación de su capacidad de autovaloración positiva. Una de las razones etiológicas de la tradicional presencia de matices sexistas en los recursos e instrumentos didácticos radica en la mayoritaria elaboración de estos recursos por varones y el alejamiento femenino del campo de la producción.

Los campos de actuación para la superación de indicadores sexistas en los recursos bibliográficos pueden ser sintetizados en distintos núcleos: distribución equitativa de personajes masculinos y femeninos, distribución equitativa de roles desempeñados por mujeres y hombres –en la familia, en la vida escolar, en la vida profesional y en el ámbito social y político–, distribución equitativa de los rasgos positivos y negativos entre ambos sexos –aspecto físico y modo de vestir, cualidades y defectos intelectuales, cualidades y

defectos emocionales...– y la evitación del sexismo en el lenguaje (vocabulario, no ocultación femenina, etc). Por ejemplo, en el contexto español se han promulgado una algunas orientaciones y directrices:³³

- Contactos periódicos y coordinados con la Administración y con los agentes sociales implicados en la elaboración y difusión de material bibliográfico (profesorado, organizaciones sindicales, asociaciones de padres y madres, departamentos universitarios, etc.).
- Necesidad de que las editoriales y productoras de textos abran canales de acceso para realizar sugerencias a padres y madres y al alumnado.
- Inclusión por parte de las editoriales de criterios de calidad referidos al tratamiento de la igualdad de oportunidades.
- Promoción de la investigación en el campo del sexismo en los recursos didácticos.
- Elaboración de códigos de estilo para la producción de libros de texto: reconocimiento y valoración de la diferencia sexual, protagonismo equilibrado de ambos sexos, atribución de cualidades y ocupaciones no estereotipadas, revisión y reconceptualización de los contenidos curriculares para romper el androcentrismo y evaluación periódica de los cambios conseguidos y de las necesidades aún pendientes.

En general, las recomendaciones para una actuación positiva se pueden concretar en tres ámbitos:

1. Aspectos generales

- Se deberán evitar los estereotipos de sexo en el tratamiento de los personajes.
- En las representaciones gráficas y en los ejemplos utilizados ha de procurarse un equilibrio numérico entre uno y otro sexo.

³³ Estas directrices nacieron como fruto de un seminario sobre transversalidad en los libros de texto celebrado en 1996 y en el que participó la "Asociación Nacional de Editores de Libros de Texto y Material de Enseñanza" (ANELE).

- Se representará tanto a hombres como a mujeres en una gran diversidad de situaciones personales y profesionales evitando los clichés de tipo tradicional.
- Se deberá dejar claro que mujeres y hombres poseen idénticas posibilidades de realización y desarrollo personal, sin que se puedan atribuir metas específicas a cada sexo.
- Las referencias comunes al padre y a la madre supondrán la colaboración de ambos en las tareas compartidas en el ámbito doméstico.
- Se respetará la dignidad de las personas. Ni las mujeres serán representadas exclusivamente por sus atributos físicos ni los varones lo serán por sus condiciones profesionales o intelectuales.
- Es menester representar también diferentes tipos de familias y distintas formas de convivencia, así como personas de edades diferentes dentro de cada sexo.
- Se evitará la utilización sexista del lenguaje: masculino genérico, ocultación pronominal del femenino, etc.

2. *Contenidos*

- Se evitará la identificación exclusiva de la mujer con papeles que en el pasado le eran atribuidos en exclusiva (madre, esposa, ama de casa...).
- Cualidades como ternura, compasión, fuerza, seguridad, auto-ridad, etc. serán patrimonio atribuido a ambos sexos.
- Es necesario quebrar los estereotipos sexistas con respecto a juguetes y a actividades de ocio.
- Los recursos didácticos ofertarán modelos positivos de mujeres ejerciendo puestos de responsabilidad y de poder para contrarrestar estereotipos existentes.
- Se prestará especial atención a la aparición en los manuales escolares de mujeres a las que se ha reconocido su desempeño científico o profesional.
- Se evitará la sistematización del estereotipo de pasividad en las secuencias en las que aparezcan niñas o mujeres y el estereotipo contrario atribuido a los comportamientos masculinos.
- Los trabajos no remunerados –cuidado de hijos e hijas, tareas domésticas, etc.– aparecerán atribuidos como deber a ambos sexos.

3. Ilustraciones

- Se deberán corregir las desigualdades numéricas en ilustraciones referidas a personas de diferente sexo.
- La representación icónica de tareas tradicional deberá ser sustituida por imágenes indistintas y variadas de ambos sexos realizando todo tipo de acciones.
- En las imágenes en las que se represente el cuerpo humano deberán mostrarse ilustraciones referidas tanto al cuerpo masculino como al femenino.

Apuntes para una evaluación de la dimensión equiparadora en la educación

En la práctica de la evaluación educativa ha sido tradicionalmente relegada su dimensión moral en aras de una pretendida imparcialidad consecuencia de una concepción instrumental del conocimiento fruto de planteamientos positivistas y utilitaristas –Jares (1999) se refiere a la “*doble moral*” que ello conlleva– aplicados a la educación formalizada. Por otro lado, el carácter privado e íntimo atribuido al campo moral ha venido dificultando cualquier juicio que pretendiese una validez intersubjetiva. Sin embargo, en el momento presente –en proceso de superación de la concepción de la evaluación como un constructo referido únicamente al campo del aprendizaje intelectual– la evaluación se proyecta también sobre habilidades y actitudes asumiendo una inequívoca orientación hacia la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario universalizar un concepto integrador de la evaluación entendido como aquel proceso que no separa aspectos conceptuales de los actitudinales, que presenta un sentido formativo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que se realiza de modo colegiado.

La evaluación de actitudes en el alumnado no es un aspecto radicalmente novedoso por cuanto de algún modo ya se ejecutaba en momentos anteriores aunque tal práctica se desenvolvía con frecuencia de un modo notablemente asistemático. Sin embargo, la evaluación actitudinal, en la que se enmarca la acción evaluadora desarrollada en relación con el ámbito de la igualdad de oportunidades entre los sexos, presenta algunos problemas relacionados con cierta necesidad de clarificación y es expresión de los problemas de educar hoy.

La necesidad de evaluación en el marco de la igualdad de oportunidades aparece fundamentada y definida especialmente a partir de

cuatro consideraciones: la necesidad de conocer y mejorar, la necesidad de limitar la arbitrariedad –aunque la subjetividad está inevitablemente presente al valorar actitudes–, la conveniencia de superar un juicio evaluador dirigido únicamente a la acreditación del alumnado y, por último, la existencia de valores universales que sirven de referencia necesaria para un proceso educativo integral.

La evaluación en este ámbito implica, en cualquier caso, una profunda reflexión sobre en qué medida y sentido las actitudes y valores directamente relacionados con el campo de la discriminación sexista han evolucionado como consecuencia de un proceso de enseñanza. Esta evaluación ha de caracterizarse por constituir un proceso sistemático y superador de la mera intuición, aunque simultáneamente se ha de huir de una pretensión de total objetividad. Es necesario articular modelos alternativos al paradigma positivista tradicional que pretende reducir la evaluación de una realidad compleja –la educación para la igualdad de oportunidades– a simples números. La evaluación ha de centrarse más en los procesos que en los propios resultados, más en las cualidades de las acciones que en las cantidades de los logros, más en los cambios de fondo que en las transformaciones de superficie, más en las particularidades del caso que en la generalización absoluta del modelo, etc.

Es necesario además implicar en la evaluación de actitudes a los agentes familiares. Por lo que esta implicación se debe traducir en la participación consciente y en la colaboración con la institución escolar por parte de padres y madres. En esta línea actuaciones, las escuelas de padres y madres poseen una indudable relevancia.

A pesar de que la evaluación referida al ámbito de la equiparación abarca un amplio abanico de núcleos potenciales, analizaremos brevemente y de modo específico –por su marcado interés intrínseco– aquellos aspectos más directamente relacionados con el alumnado y con el desarrollo de sus aprendizajes en el contexto de la acción didáctica desarrollada en la aula.

La evaluación del alumnado

Calquier acción dirigida a la evaluación del alumnado en el ámbito actitudinal en general o a la evaluación específica en relación con la equiparación de oportunidades posee considerable relevancia ya que se ejecuta durante un periodo biográfico en el que niños y niñas construyen las bases sobre las que edificar posteriormente su particular edificio de valores y en el que los juicios emitidos desde el re-

ferente adulto –personalizado especialmente en el profesorado– suponen el establecimiento de guías de largo alcance. La evaluación del alumnado en este ámbito implica un considerable esfuerzo profesional y una cantidad significativa de recursos por parte del personal docente. La evaluación absorbe, por ejemplo, una considerable parte del tiempo y de la actividad escolar.

Esta evaluación ha de caracterizarse por ser cualitativa (prescindiendo de las meras categorizaciones numéricas con pretensión de información marcadamente descontextualizada), procesual (con énfasis en los procesos educativos en su globalidad más que en momentos puntuales), formativa (orientada al ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje), global (referida de un modo integrador a la totalidad de las capacidades y de las áreas) e integral (considera la totalidad de elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el aula como fuera de ella).

La evaluación del alumnado en igualdad de oportunidades entre los sexos presenta algunas dificultades añadidas con respecto a la problemática general de la evaluación en el ámbito discente. Ello se debe a varios factores:

- Situación conflictiva en el currículo junto con la escasa tradición del profesorado en su tratamiento lo que implica que se convierta en un terreno de nadie a la hora de ejecutar procesos de evaluación.
- Predominio de contenidos actitudinales que pueden producir cierta inseguridad en el plano técnico para su evaluación.
- Contenido moral que lleva implícita la duda entre cierto profesorado sobre si es ético o prudente evaluar al alumnado con respecto a este tópico.
- Constatación de las contradicciones presentes al respecto de este tema en el entorno social y particularmente en los medios de comunicación que manejan mensajes muchas veces ambiguos o contrapuestos.

La práctica evaluadora actitudinal exige un gran respeto con la individualidad de cada alumno o alumna toda vez que incide directamente sobre el propio autoconcepto. Fernández Pérez (1994) ha hecho referencia en este campo a la “*brutalidad geométrica*” de la escuela, carente de toda finura, y a que produce efectos verdaderamente crueles dentro del endocampo del alumnado. Dependiendo de la edad de alumnos y alumnas es interesante ir incorporando progresivamente el hábito de autoevaluación, lo que implica plantear la ac-

ción evaluadora desde una perspectiva mixta que se completará con una práctica coevaluadora realizada de modo recíproco entre estudiantes.

En la base de toda acción evaluadora debe aparecer una previa clarificación colegiada en torno a las metas pretendidas, planteándose, a nivel de centro para qué evaluar. Únicamente de este modo se podrá ejecutar una evaluación de alumnos y alumnas eficaz y valorada como un componente fundamental para la orientación de la práctica educativa. En lo que respecta a las finalidades que orientan la evaluación del alumnado acostumbra a aceptarse la diferenciación entre una función formativa (destinada a la mejora de los procesos educativos) y una función sumativa (vectorizada hacia la estimación de calidad de un producto educativo). Ambas funciones de la evaluación actúan como complementarias. La evaluación formativa se inserta en el mismo discurrir del proceso de enseñanza y aprendizaje –tanto en su inicio, como en las secuencias intermedias o en su conclusión– por lo que la continuidad es una característica marcadamente definitoria de estos procesos. Las decisiones que enraízan en esta evaluación son de carácter estrictamente pedagógico dado que las mismas tratan de conseguir una regulación de las condiciones del aprendizaje y, por lo tanto, un incremento de la calidad en los procesos educativos formalizados. Esta regulación constituye realmente un *“ajuste de procesos”*.

Por contra, la función sumativa de la evaluación en el ámbito de la equiparación tiene como propósito el establecimiento de balances conclusivos sobre la evolución del alumno o de la alumna y la comunicación de esta información con vistas a ulteriores actividades académicas o profesionales. La evaluación sumativa aparece pues orientada, en este ámbito, hacia el balance sobre las actitudes desarrolladas, la estimación del grado de consolidación de las capacidades en cada alumna o alumno y la acreditación de los progresos en relación con los objetivos planteados.

De cualquier modo, ambas funciones –formativa y sumativa– se proyectan con diferente peso específico sobre los distintos momentos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Comúnmente es aceptada una categorización en tres momentos: inicial, procesual y final.

La evaluación inicial –también denominada predictiva o diagnóstica– se basa, en el marco de la igualdad de oportunidades, en la pretensión de determinar la situación del alumnado al iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje y de planificar la ayuda pedagógica –adecuar programas de educación para la igualdad, organizar el gru-

po-clase, etc.— de acuerdo con la situación inicial de tal alumnado y considerando los diversos condicionantes externos. La evaluación inicial se dirige pues hacia un conocimiento necesario de las estructuras de acogida o conjunto de conductas y representaciones conformado por conocimientos, valores, actitudes y hábitos adquiridos.

La necesidad de la evaluación diagnóstica se justifica además por la información que facilita sobre la situación particular de cada alumno o alumna en relación con los requisitos previos para el desarrollo una educación no sexista en la escuela. Suponer que todo el alumnado haya adquirido tales prerrequisitos, sin que ello sea real, puede hipotectar gravemente el proceso de educación en igualdad que se pretende activar. Resulta también necesario que alumnos y alumnas tomen conciencia de sus prejuicios e ideas previas en relación con el ámbito del sexismo por lo que resulta especialmente importante comunicar al grupo-clase y a cada alumno o alumna los resultados de la evaluación inicial.

La evaluación procesual supone una valoración continuada del proceso de trabajo en el ámbito de la igualdad de oportunidades como elemento integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje por lo que su aplicación responde a planteamientos netamente formativos. Desarrollar una evaluación procesual y continua garantiza la mejora del proceso general de enseñanza y aprendizaje y de cada uno de los sectores que lo integran

La evaluación final se orienta a la comprobación de resultados obtenidos en el ámbito de la equiparación de oportunidades al final de las secuencias de enseñanza y aprendizaje y conforma una parte esencial para la definición de la función sumativa asimilada al proceso evaluador.

La obtención de datos para la evaluación

Existe un amplio muestrario de técnicas e instrumentos para la obtención de información y su utilización en la evaluación en el marco de la igualdad de oportunidades entre los sexos. Nos detendremos en una breve aproximación a algunas de las técnicas más relevantes.

1. Observación del alumnado

La mayoría de las aproximaciones a las técnicas de evaluación actitudinal destacan el fundamental papel desarrollado por la observa-

ción para la de recogida de datos. La observación resulta imprescindible para detectar en la práctica el reflejo de las construcciones subjetivas del alumnado. Lógicamente, la observación constituye un acto inferencial a partir de conductas, pero es necesario que este acto sea planificado, realizado de modo continuado y registrado convenientemente para evitar sesgos y prejuicios distorsionadores de la acción evaluadora. En cualquier caso es necesario insistir en que no se trata únicamente de observar pasivamente sino de crear situaciones en las que los valores que deseamos promover afloren y sean asequibles a la observación.

Desde los postulados de la observación naturalista se han criticado los planteamientos que defienden la observación sistemática dado que se entiende que la objetividad de resultados acostumbra a constituir una falacia. Desde la posición contraria se afirma a menudo que los enfoques naturalistas resultan escasamente fiables. Sin embargo, ambos modelos deben ser utilizados de modo complementario y no excluyente.

Se caracteriza la observación naturalista —que ha vivido un notable auge a raíz de la promoción de la investigación cualitativa a lo largo de los años setenta— por la no utilización de instrumentos de observación previamente elaborados, por tomar en consideración las características del entorno y por presentar una aspiración holística global. Este formato de observación presenta algunas limitaciones relacionadas con su propia esencia: por ejemplo, la observación naturalista puede ser víctima de los elementos contextuales o de los de naturaleza perceptiva que, a su vez, pueden suponer una modificación de lo observado. El registro anecdótico y los diarios de clase constituyen instrumentos adecuados para la archivación de datos obtenidos de la observación y para posibilitar el posterior análisis de los mismos. Por su parte, la observación sistemática, caracterizada por la utilización de instrumentos de recogida de datos previamente concertados y por la asepsia en relación con el entorno circunstancial, plantea la observación teniendo en cuenta la idoneidad con respecto a la definición precisa de objetivos, a la sistematización, a la delimitación de datos a recoger y al registro de los mismos.

Dadas las dificultades que presenta una observación rigurosa y el registro de datos en situaciones de comunicación dinámica —variedad de factores, rapidez, dificultad de análisis, irrepetibilidad, etc.— puede resultar efectiva y funcional para la evaluación de la educación en igualdad de oportunidades la recogida de datos por medio de grabaciones (tanto audio como vídeo). La grabación se manifiesta especialmente eficaz para la resolución de los problemas que origina la

observación directa en vivo. Dichas grabaciones presentan algunos problemas –aceptación de las personas implicadas, selección de los tramos grabados, etc.– pero, por contra, la riqueza de datos que esta técnica oferta puede ser considerable y las posibilidades de autoevaluación y de coevaluación que permite son también enriquecedoras.

Más allá de la tipología de la observación cabe poner de manifiesto que la misma ha de estar sometida a una planificación previa en base a la definición clara y precisa de los objetivos y al registro de datos en soportes convenientes. La observación puede, además, resultar enriquecida mediante la incorporación de un agente observador externo la atribución de significados a los acontecimientos descritos.

2. Análisis de producciones del alumnado

Los trabajos ejecutados por el alumnado y basados en la producción escrita, en la oralidad o en cualquier otro formato tanto en el marco del aula como fuera de ella, pueden constituir una fuente de acceso a datos de notable interés para la evaluación actitudinal de alumnos y alumnas. Estas producciones, aunque presenten algunos inconvenientes relacionados sobre todo con el objeto de evaluación, facilitan diversa información relevante sobre la consecución de objetivos complejos.

A pesar de que las producciones de tipo oral se adapten mejor a las exigencias planteadas por una evaluación actitudinal del alumnado, también es posible desarrollar la misma por medio del análisis de las composiciones y producciones escritas –en especial si éstas son del tipo ensayo– realizadas por alumnos y alumnas dada la potenciación de la libre expresión que implican. Dichos instrumentos presentan notables limitaciones siendo preferible la utilización de la conversación oral con alumnos y alumnas ya que permite la obtención de información complementaria –utilizando para ello simultáneamente técnicas de observación– y de origen paratextual facilitada por medio de la gestualidad, de los registros irónicos, etc.

Igualmente se puede incluir entre las producciones del alumnado con mayor saliencia, a efectos de interés para la evaluación actitudinal, el role playing constituido por la dramatización mediante el diálogo y la improvisación de situaciones que presenten conflictos con transcendencia moral por lo que deben aparecer referidas a contextos que originen distintas interpretaciones y permitan ofertar análisis diferenciados.

3. Interacción oral

Esta técnica constituye una fuente de información para la evaluación de la educación para la igualdad de oportunidades en el alumnado que se caracteriza por sus relativas limitaciones dado que buena parte de los instrumentos de evaluación actitudinal basados en los intercambios orales únicamente se indican para ser utilizados –dada su particular complejidad– a partir de ciertas edades.

Entre los instrumentos a través de los que se articulan los intercambios orales como técnica evaluadora figuran la entrevista, tanto de tipo estructurado como semidirigido o incluso abierto, los debates, los coloquios y asambleas y la narración de historias vividas.

La entrevista constituye una técnica de evaluación más democrática que la observación o la experimentación dado que se basa en la apertura de canales que favorecen la participación directa del alumnado. De todos modos, es necesario destacar la necesidad de que la entrevista se adecue a cada contexto particular por lo que no cabe dictar normas que sean válidas para todas las situaciones, personas o realidades. Por esta razón, el tacto y la experiencia de la persona que realiza la entrevista resulta fundamental, siendo necesario que posea habilidades tanto como orientadora de la búsqueda de información como para receptora de la misma. Es fundamental la capacidad de saber escuchar para que la entrevista sea realmente útil.

Las formas de interacción verbal –sean éstas de gestión dual (diálogo) o multigestionadas (conversación)– constituyen un instrumento evaluador de gran utilidad para inferir datos relacionados con la situación del alumnado ante el sexismo. La aplicación del mismo implica que los intercambios orales en las aulas han de formar parte de estrategias didácticas normalizadas. Podría también resultar conveniente que para un correcto y profundo análisis de la información aportada que las interacciones verbales sean grabadas en soporte audio o vídeo. De igual modo, para la incorporación de la interacción verbal a los procesos de evaluación actitudinal es necesario destacar que se requiere de cierto entrenamiento del profesorado y de la superación del umbral de incertidumbre con el que el personal docente acostumbra a afrontar la ruptura de las rutinas en las que lógicamente se siente más seguro y cómodo.

4. Cuestionarios y escalas de actitudes³⁴

A pesar de que las técnicas de tipo cuantitativo son escasamente empleadas en la evaluación actitudinal su utilización podría presentar cierto interés. Puede, por ejemplo, ser recomendable la utilización de instrumentos del tipo de los cuestionarios orientados como herramientas potencialmente interesantes para el desarrollo de la evaluación inicial e incluso de la evaluación sumativa.

Las encuestas son sugeridas para ser utilizadas como instrumento de recogida de información del alumnado sobre diferentes aspectos configuradores de los programas de aula. La mayoría de las referencias a este ámbito postulan como instrumentos básicos las escalas tipo Likert y las escalas de diferencial semántico.

El profesorado como agente evaluador

Desde una perspectiva pedagógica, síntesis de honestidad profesional y de inteligencia técnica, es evidente que la evaluación es tarea abierta a la totalidad de agentes que dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje poseen alguna funcionalidad (profesorado, alumnado, dirección del centro escolar, familias, personal técnico, servicios de apoyo, Administración Educativa, algunas instancias y organizaciones sociales, etc.). Lógicamente, algunos de estos agentes poseen mayor incidencia que otros: no todos aportan el mismo nivel de información ni ésta posee idéntica relevancia.

De entre los diversos agentes configuradores del proceso de evaluación destacan especialmente profesorado y alumnado, que establecen una mutua relación bipolar. Evidentemente, el alumnado aparece configurado preferentemente como destinatario de la acción evaluadora que es diseñada y ejecutada básicamente por el profesorado, aunque el alumnado puede también erigirse en agente directo mediante mecanismos de autoevaluación y de coevaluación. A continuación nos detendremos brevemente en algunas consideraciones referidas a la acción evaluadora ejercida por el profesorado dentro del ámbito de la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos.

³⁴ La proliferación de escalas actitudinales arranca de la aseveración de Thurstone, realizada en 1928, de que las actitudes eran medibles. Cuatro años después, Likert diseñaba un modelo de escala a ese efecto. Los intentos epigonales fueron numerosísimos a partir de esas fechas.

En primer lugar cabe subrayar la necesidad de que la acción evaluadora desarrollada por el profesorado se ajuste a los parámetros marcados por el particular proyecto educativo de cada centro educativo. Recordemos al respecto que la evaluación configura uno de los tópicos estructuradores de los proyectos curriculares y que la misma se refiere tanto al aprendizaje del alumnado como al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje o incluso al propio proyecto curricular. Únicamente de este modo, integrada dentro de una acción planificada, organizada y coherente, la evaluación del alumnado en relación con la equiparación de oportunidades entre los sexos constituirá un instrumento para la mejora de la práctica educativa.

Resulta obvia la proyección de los valores del profesorado sobre los diferentes componentes de su práctica educativa y ello ha originado hondas polémicas sobre la incidencia de los criterios axiológicos particulares de profesoras y profesores en los procesos de evaluación que desarrollan. Por otro lado, las acciones de evaluación que el profesorado desarrolla en relación con el alumnado poseen una clara proyección sobre las imágenes que del profesorado se construyen, se difunden y se perciben dentro y fuera de la institución escolar de tal modo que el personal docente se siente evaluado –por lo menos desde fuera– en su propia evaluación del alumnado. La existencia de este tipo de prejuicios confiere a la evaluación una caracterización particular con notables implicaciones.

La práctica concreta de la evaluación de aprendizajes del alumnado con respecto al ámbito de la equiparación presenta como exigencia para el profesorado la necesidad de controlar todos los indicadores que pudiesen poner de manifiesto algún tipo de discriminación sexista a lo largo de la ejecución del proceso evaluador. Tal implicación puede concretarse en:

- Valorar en alumnas y alumnos aspectos relacionados con el orden, limpieza, corrección en las presentaciones y aspectos intelectuales con idéntico énfasis.
- Elaborar pruebas para la evaluación basadas en contenidos relevantes tanto para alumnas como para alumnos.
- Evitar condicionamientos en la evaluación por expectativas previas con respecto al sexo del alumnado.
- Crear una comisión encargada de realizar el seguimiento y evaluación de las acciones de educación para la igualdad a diferentes niveles dentro del centro escolar.

La función del profesorado como agente de evaluación en el ámbito de la igualdad de oportunidades también puede aparecer obstaculizada por algunas dificultades. Dentro de estos obstáculos –en gran parte presentes en la problemática general de los procesos evaluadores– poseen una entidad especial las dificultades de tipo estructural relacionadas con aspectos distributivos (nivel educativo, tipo de alumnado...).

Agentes de coeducación

Los centros escolares no constituyen instituciones aisladas con respecto a las diversas manifestaciones de la realidad social que determina radicalmente las características de su acción en el marco específico de la igualdad de oportunidades. Resulta así que el problema del sexismo posee un carácter sociocultural y demanda la implicación coordinada de la tríada de agentes “*escuela-familia-comunidad*” para su resolución. Así pues, los agentes implicados en el desarrollo de la educación para la igualdad y en la desaparición de los estereotipos sexistas son diversos en función del ámbito concreto de actuación que se tome como referencia: estructuras administrativas –estatales o autonómicas– personal administrativo, agentes familiares, profesorado, personal con funciones orientadoras, personal destinado a tareas de asesoría pedagógica y el propio alumnado. Cada uno de estos agentes debería constituirse en instancia receptora de una serie de acciones destinadas a sensibilizar, formar o legislar que permitieran una mejora cualitativa en lo que se refiere a la educación igualitaria.

Además, los mecanismos reproductores del sexismo aparecen constituidos por aspectos implícitos relacionados con la dimensión oculta de las relaciones humanas establecidas en el interior de los centros escolares y que conforman el currículo oculto de la institución escolar. Por lo tanto, el análisis de los agentes implicados en la lucha contra el sexismo en la educación formalizada deberá tomar en consideración también estos aspectos escondidos en los que se manifiestan pautas asignadas estereotipadamente a cada sexo y que se muestran en indicadores tales como la distribución de cargos de responsabilidad, el prestigio percibido para cada sexo en el marco escolar, etc.

Nos referiremos a continuación al profesorado como agente de mayor relevancia para el trabajo en educación para la igualdad de oportunidades. Junto a este agente encontramos otros dos que pue-

den actuar como apoyo a la acción del profesorado y a los que, además, cabe atribuir una notable significación específica en relación con el tema: la familia y la Administración Educativa.

El profesorado como agente fundamental

Son múltiples las opiniones que inciden en la relevancia del papel que desempeña el profesorado en relación con la actuación para superar el sexismo en la práctica educativa. Así, Fernández Enguita (1999) pone de manifiesto que el profesorado constituye el segundo agente en orden de importancia –después de la familia– en la construcción del proceso de socialización de alumnos y alumnas. Implica ello que sus reacciones ante el alumnado “poseen una gran importancia para éste y su autoestima, y la aprobación o rechazo, la valoración o el desdén, la atención o la indiferencia con respecto a los elementos culturales de su entorno social son vividas como actitudes individualizadas hacia su persona” (p. 23).

Las actitudes del profesorado ante la coeducación aparecen condicionadas por el “*background*” socio-cultural y profesional y por las creencias del personal docente en relación con alumnas y alumnos. El profesorado ejerce obviamente una considerable incidencia sobre la conformación de actitudes del alumnado y esta incidencia se ejecuta mediante aquellos procesos metodológicos que aquel utiliza en su práctica.

Calquier proceso de cambio en el que el profesorado pueda incidir se encuentra con una dificultad estructural configurada por la existencia misma de una jerarquización, que aparece claramente teñida de elementos sexistas en el interior de los centros escolares, afectando al propio personal docente en función de su pertenencia a uno o a otro sexo y que interacciona con los distintos indicadores de jerarquización profesional de tal modo que las mujeres, como docentes, acostumbran a ubicarse en la parte menos valorada de cada uno de estos indicadores:

- Jerarquización por niveles educativos: existe una escala de valoración ascendente en la que el personal docente de las primeras edades se encuentra por debajo de los niveles educativos siguientes.
- Jerarquía de saberes: unas áreas y materias aparecen más valoradas que otras con lo que el prestigio del profesorado que las imparte depende en gran medida de este hecho.

- Jerarquía de categorías administrativas con estatus, reconocimiento económico y prestigio distintos.
- Jerarquía de mando, de toma de decisiones y de génesis de políticas educativas a aplicar.

Esta situación de jerarquización en base al género del profesorado se relaciona con el fenómeno denominado “*feminización*” de la profesión docente, que posee radical proyección sobre el ámbito del desarrollo profesional del profesorado.

La configuración del papel del profesorado como agente de lucha contra la discriminación sexista está significativamente relacionada con sus expectativas y creencias al respecto de la situación y de las relaciones implícitas y explícitas entre los sexos. A menudo, el profesorado espera cosas distintas de los alumnos que de las alumnas de acuerdo con su propia interiorización de las categorías masculina y femenina. En el campo de los juicios y expectativas del profesorado las atribuciones más comunes en relación con la categorización de género del alumnado son:

- Las diferencias en el comportamiento entre alumnos y alumnas se consideran fruto de diferentes “*formas de ser*”. Estos prejuicios, por su mismo carácter estereotipado, bloquean cualquier otra percepción que aporte datos diferentes (observación en la aula, etc.).
- A las alumnas se les atribuyen mayores rendimientos académicos en base a cualidades como la constancia, la perseverancia, etc. Al carácter femenino le son habitualmente atribuidas cualidades positivas —que se consideran patrimonio normalizado del género masculino— desde un paradigma de excepcionalidad (inteligencia, capacidad de acción, etc.).
- Con respecto a los varones la atribución mayoritaria del profesorado considera que los alumnos tienen una mayor capacidad de razonamiento y de análisis así como de orientación hacia la actividad.

En el campo de las actitudes del profesorado es destacable que en general (Bonafé, 1997):

- El profesorado se muestra de acuerdo ante la formulación general de la aplicación de medidas para la igualdad de los sexos en la escuela.

- El profesorado concibe la escuela como una institución de tipo neutral en lo que respecta a la igualdad de oportunidades.
- El profesorado rechaza medidas de discriminación positiva hacia el alumnado femenino.
- El profesorado no acepta medidas destinadas a alterar las elecciones individuales en el ámbito de las opciones académicas y estudios profesionales que son consideradas libres y exentas de coacción.
- El profesorado está en desacuerdo con las proposiciones que plantean estrategias de atención diferenciada para cada grupo sexual.
- En lo que se refiere a variables independientes relevantes, el profesorado femenino aparece como poseedor de una mayor actitud positiva hacia la introducción de medidas de igualdad. El profesorado de mayor edad es más conservador a este respecto.

Son frecuentes las referencias en distintos estudios sobre las características diferenciales a partir de la categorización de sexo-género que conforman la interacción profesorado-alumnado. Incluso se han constatado atribuciones vinculadas al género en la colocación física del alumnado en el espacio del aula. Este desarrollo diferencial de las interacciones en el seno de la institución escolar parte de las creencias y expectativas del profesorado también diferenciadas con respecto al alumnado, en función de la pertenencia de éste a uno o a otro sexo. Por esta razón resulta necesario un constante ejercicio de autoanálisis del profesorado y de reflexión sobre sus propias actitudes, imágenes y actuaciones.

En relación con la interacción de aula se ha destacado frecuentemente en el profesorado una clara tendencia hacia la infravaloración constante de lo femenino y hacia la valoración negativa de las actitudes que son consideradas "*femeninas*". Ya en el estudio realizado por la OCDE en 1987 se afirmaba que:

- El profesorado tiende a reaccionar con energía ante los casos de comportamiento agresivo o alterador en los alumnos mientras que esta reacción es menos intensa ante comportamientos similares de las alumnas.
- La atención del profesorado es similar para todo el alumnado, pero los chicos son atendidos más y mejor estimulados cuando el alumnado realiza actividades.
- Las interacciones son, en general, mayores con alumnos que con alumnas.

La investigación realizada por Subirats y Brullet (1988) indica claramente que las veces en que el profesorado se dirige verbalmente a los alumnos supera cuantitativamente –en casi un 20 %– el número de interacciones realizadas con las alumnas. Además, el análisis de las categorías léxicas utilizadas por el profesorado –verbos y adjetivos– supone la existencia de diferencias cualitativas en función del sexo del alumnado destinatario. Ello demuestra que existen entre el profesorado expectativas inconscientes respecto a lo que se considera más apropiado para la formación de niños y niñas. Esta diferencia de expectativas es especialmente relevante en el ámbito del tratamiento didáctico de aquellas áreas curriculares que presentan sesgos sexistas de gran implantación (matemáticas, educación física, área científico-tecnológica, etc.). Además, el profesorado suele reconocer la existencia de actitudes y conductas sutilmente discriminatorias respecto al sexo, pero suele tener dificultades para detectarlas en su acción docente y se siente, por lo tanto, poco responsable de unos hechos que atribuye de modo impreciso a la sociedad y a la cultura.

Existen dos principios educativos fundamentales profundamente arraigados en la conciencia del profesorado que presentan incidencia sobre la dinámica del tratamiento educativo para la prevención del sexismo desde la escuela (Bonal, 1997):

- a. *Cada individuo es único y la escuela debe de prestar atención a las necesidades individuales específicas*: este principio presenta consecuencias sobre la estratificación interna del aula como han determinado algunos estudios etnográficos. El profesorado trabaja y evalúa a menudo a partir de un modelo ideal de alumnos y alumnas construido con valores y actitudes que pertenecen a un modelo cultural homogéneo. De este modo, la escuela uniformiza a los individuos en torno a un único modelo mientras que, de modo inconsciente, emite mensajes diferenciados para cada categoría sexual por lo que la atención a la diversidad, entendida también en términos de pertenencia a un grupo de sexo-género específico, tiene pocas posibilidades de realizarse en una institución –la escuela– que fue creada precisamente para la uniformización y normalización cultural.
- b. *La institución escolar ha de prestar atención indiscriminada a todo el alumnado para garantizar la libertad de elección de los individuos*: el profesorado percibe la garantía de la libertad de elección del alumnado –elecciones profesionales, optativas curriculares, juegos, etc.– como condición básica del sistema educativo. Como instrumentos afianzadores de esta garantía apa-

recen la existencia de un currículo unitario y una atención pedagógica equitativa. Este principio presupone que las condiciones en las que el alumnado, cualquiera que sea su sexo, toma sus decisiones son las mismas y que lo único que las diferencia son los intereses individuales: si, por ejemplo, las alumnas no optan por estudios de tipo científico sería únicamente porque tales estudios no poseen para ellas interés. Se evidencia entonces un choque entre la teoría y la realidad dado que, como ya queda referido, existen mensajes sutiles e inconscientes recibidos de modo desigual por alumnos y por alumnas.

Es pues absolutamente necesario fomentar un cambio en relación con las actitudes del profesorado con respecto a la discriminación sexista. Precisamente por tratarse de actitudes es notable la dificultad que tal cambio implica, pero también hay que destacar la idea de que sin cambio actitudinal carece de sentido cualquier otro cambio, tanto discursivo como de práctica. Es importante hacer hincapié en que todo cambio en la institución escolar implica la superación de la mera cobertura verbal y, por tanto, los nuevos discursos han de ser acordes a las innovaciones en la práctica educativa. A este respecto conviene tomar en consideración los postulados de la teoría crítica de la educación que analiza a la institución escolar como un centro de reproducción social de los estereotipos dominantes, pero al mismo tiempo aparece considerada como una entidad desde la que se puede contribuir a la creación de valores más igualitarios. En estas coordenadas el profesorado ha de desarrollar una clara conciencia sobre el papel que juega como reforzador y perpetuador de los estereotipos de género.

Para la superación de esta situación es necesario, partiendo de la propia autocritica por parte del profesorado, activar los núcleos siguientes:

1. *Desarrollar actitudes críticas en el alumnado*
2. *Investigar sobre la acción*
3. *Desarrollar discriminación positiva*
4. *Educar sentimentalmente: romper con la realidad de la escuela como "cárcel de los sentimientos" (Santos Guerra, 1998).*
5. *Coeducar intencional y colegiadamente*

Existen algunas dificultades para que el profesorado actúe correctamente como agente coeducador. Destacan sobre todo dos ten-

dencias ampliamente instaladas entre el personal docente y que actúan como elementos inhibidores:

- Una tendencia primaria a evitar implicarse profundamente –en tanto que supone aceptar un compromiso– en la lucha contra el sexismo en los centros educativos.
- Otra tendencia hacia un cierto sentimiento de indefensión en base a la autopercepción de carencias formativas en lo que respecta a la coeducación real.

El profesorado debe, además, de superar el alto grado de individualismo que con frecuencia está profundamente implantado en los centros escolares si de verdad se pretende una verdadera capacitación para la consecución de un mundo más solidario. Sería igualmente necesario en este campo que el profesorado se constituyese en grupo de interés con organización suficiente como para influir sobre las instancias encargadas de la producción de materiales y recursos didácticos con la finalidad de evitar la pervivencia sexista en los mismos.

Otros agentes relevantes: la institución familiar y la Administración Educativa

Además del profesorado –agente de máxima importancia para el desarrollo coeducador de la escuela– es necesario poner simultáneamente de relieve el papel ejercido por la institución familiar y por la Administración Educativa, ambos agentes esenciales para que la acción del profesorado consiga las metas deseadas.

La institución familiar, en tanto que agente educativo primario con particular proyección sobre la acción coeducadora, posee una notable relevancia funcional en relación con este ámbito, en buena parte definida por su protagonismo en el campo de la construcción de la identidad de género. La familia modela profundamente tanto a los chicos como a las chicas –por medio del denominado “*conocimiento doméstico*”– hasta aproximadamente los diez u once años, edad ésta en la que ya consigue mayor protagonismo el grupo de iguales. El conocimiento doméstico hace referencia a las creencias sobre los modos de educar y aparece estructurado como un discurso reflexivo dado que refleja las ideas según las cuales padres y madres piensan en cómo educan y toman decisiones al respecto. Dicho conocimiento doméstico ha sido considerado tradicionalmente como perteneciente al ámbito privado toda vez que su elaboración se pro-

duce en el interior del espacio doméstico. Además, en la construcción de este conocimiento se encuentra claramente marcada una caracterización de género dado que ha sido –todavía lo es– desarrollado por las madres en mayor medida que por los padres.

La familia actúa a menudo, en el campo específico del sexismo, como un agente distorsionador con respecto a las líneas que a priori serían descables en la actuación en este ámbito que, además, acostumbra a ser asumidas con más facilidad en otras instancias como la escuela.³⁵ En el entorno familiar la misma estructura en la que se articulan las relaciones de autoridad dificultan con frecuencia que padres y madres desafíen las actitudes estereotipadas en relación con el sexo toda vez que estas actitudes son en gran parte promovidas y defendidas por la red de parientes más allegados al núcleo familiar. Tampoco resulta difícil constatar la existencia de diferencias en las expectativas que padres y madres proyectan sobre su descendencia, en función de que tal descendencia esté constituida por niños o por niñas. Uno de los ámbitos en los que se ha constatado con más intensidad esta divergencia es en el de la elección vocacional de hijos e hijas.

Es necesario señalar, en cualquier caso, el carácter complementario y la relación de imprescindibilidad que preside la colaboración entre institución familiar y escuela (Rambla, 2000). Es también imprescindible combinar pedagogía escolar y conocimiento doméstico en favor de la coeducación así como no olvidar que con frecuencia los prejuicios sexistas suelen ser más potentes en la familia, institución profundamente marcada por la división sexual del trabajo y la diferenciación de roles que en las instituciones educativas.

Es cierto que en los momentos actuales el papel desarrollado tradicionalmente por la familia como agente de socialización primaria se encuentra en un indudable declive en la mayoría de los países de la órbita occidental –en parte por la reducción de su tamaño– lo que constituye un grave problema con inevitable repercusión sobre la institución escolar y el profesorado. En todo caso, resulta evidente que el andamiaje de educación informal que hasta hace poco tiempo desarrollaba la familia se encuentra en la actualidad parcialmente de-

³⁵ Por ejemplo, en la investigación desarrollada por Rosales (1997) se concluye que niños y niñas manifiestan que el trato que se les da en la escuela es relativamente igualitario mientras que el que se les otorga en el hogar, donde las tareas acostumbra a ser más diferenciadas en función del sexo, es discriminatorio en mayor grado.

sactivado. Precisamente debido a esta situación de crisis de la familia se revela como más necesaria la existencia de una estrecha colaboración con la escuela que se debe gestionar mediante la representación de las familias en los consejos escolares, por medio de las asociaciones de padres y madres, por la organización de actividades extraclase y extraescolares y, sobre todo, mediante la continuidad educativa en el seno de los hogares. Las relaciones entre familia y escuela pueden ser sistematizadas en varios núcleos: ayuda, comunicación, implicación, participación en la toma de decisiones y colaboración mutua. Por ello, cualquier plan de acción coeducadora diseñada desde el ámbito escolar ha de contar con una línea de actuación con respecto a las familias, dirigida tanto a la eliminación de resistencias familiares ante los cambios de orientación promovidos desde los centros escolares, como tendente a facilitar la flexibilización inicial y el cambio posterior en lo que respecta a los roles de género desarrollados por cada miembro de la familia en su interior.

Por último, es absolutamente necesaria la activación, sobre todo en la órbita de los centros de enseñanza, de escuelas de padres y madres y la orientación en las mismas del trabajo a desarrollar en el ámbito de la coeducación.

Otro agente de capital importancia para una correcta optimización de la acción educativa en relación con la coeducación real aparece configurado por la Administración Educativa. En general, las Administraciones que se proyectan sobre el ámbito educativo tienen como vocación general la de garantizar procesos educativos constructivos, plurales y cooperativos que son articulados por medio de la dotación de los elementos necesarios y suficientes a tal finalidad. Sin embargo, a menudo se ha acusado a la Administración de no haber establecido de modo convincente la necesaria planificación para que la educación sea igualitaria, de dificultar con sus directrices los planteamientos pedagógicos idóneos al respecto y de que los mecanismos de control —de un modo especial los que dependen de la Inspección Educativa— se caracterizan por su escasa implicación.

El papel a desarrollar por la Administración Educativa en el campo de la coeducación escolar aparece concretado especialmente en:

- Fomento intenso de la enseñanza coeducadora.
- Dotación a los centros de enseñanza con personal técnico especializado en el campo del tratamiento didáctico de la equiparación de oportunidades entre ambos sexos, orientando adecuadamente la actuación de los centros de formación —así como la de los servicios de apoyo externo a la institución es-

colar— convirtiendo a la Inspección Educativa en un instrumento adecuado para la activación coeducadora de la escuela.

- Actualización y motivación del profesorado en este ámbito.
- Promoción de bibliotecas escolares y de dotaciones suficientes en medios didácticos.
- Trabajo coordinado entre diferentes ramas de la Administración y la colaboración al respecto de programas de actuación. Igualmente, la Administración debe promover actuaciones con organismos no oficiales para el desarrollo de acciones específicas en los centros escolares.

Por último, cabría hacer una referencia a la importancia de otros agentes que poseen notable tradición y entidad en relación con el trabajo coeducador en la escuela: los movimientos de renovación pedagógica (MRP) que, integrando a educadores y educadoras con mayor interés innovador, mantienen una constante preocupación por incorporar a la institución escolar los contenidos de interés actual entre los que cabe incluir la equiparación de oportunidades entre los sexos. Los distintos MRP deben ser escuchados tanto desde los centros escolares como desde la Administración Educativa toda vez que pueden aportar nuevas ideas, estrategias y sobre todo el valor de su experiencia para el tratamiento didáctico de la igualdad de oportunidades.

Formación del profesorado en igualdad de oportunidades entre los sexos

La relevancia que posee el profesorado como agente para el desarrollo coeducador con proyección dentro y fuera del ámbito escolar y su papel como generador de actitudes positivas hacia la igualdad de oportunidades implica que las carencias que a menudo se constatan en su actuación al respecto deben de ser superadas. A tal efecto resulta imprescindible su formación al respecto. No obstante, es necesario reconocer que desde una mirada sociológica existen poderosos factores que poseen mayor alcance en relación con la mejora del profesorado que la propia formación y que son con frecuencia ignorados. Las ideas básicas que pueden guiar cualquier reflexión actual sobre el ámbito de la formación del profesorado son la contribución de la formación al desarrollo profesional del profesorado, la incidencia real de la formación en la práctica profesional y la inclusión dentro de la formación de todas las aquellas situacio-

nes que son vividas por el profesorado como oportunidades de aprendizaje (Montero, 1999).

La construcción de una cultura escolar no sexista pasa necesariamente por una revisión profunda y una mejora de las prácticas tradicionales en lo que se refiere a la formación inicial y permanente del profesorado. Una formación que se desee orientar hacia la superación del sexismo escolar desde un compromiso social debería superar los esquemas memorísticos e individualistas, basados en los conocimientos, que han ordenado básicamente la formación docente hasta el presente.

La formación del profesorado, tanto en conocimientos como en habilidades y en actitudes, no puede entenderse como producto de una acción puntual sino como un proceso que abarque e integre tanto el periodo de formación inicial como el de formación permanente. La formación del profesorado ha de ser configurada, en su dimensión coeducativa, como una acción progresiva, efectiva, motivadora y con carácter práctico. Cualquier acción de formación del profesorado en este ámbito deberá tener como finalidad capacitar al profesorado para el análisis de género dentro del sistema educativo, reexaminar sus supuestos y valores y elaborar estrategias tendentes a eliminar el sexismo existente. Además, esta formación ha de estar asentada sobre algunos principios: carácter instrumental, adaptación a las características personales del colectivo al que se dirige y carácter compensatorio, en términos esfuerzo-eficacia, para su implantación.

Coeducación y formación inicial

La importancia que presenta la formación inicial con la que el profesorado debe abordar las primeras actuaciones profesionales es considerable. En efecto, se asume generalmente que el profesorado reproduce en su práctica educativa –por lo menos en el inicio de su carrera profesional– los modelos de docencia que vivió en su periodo de formación inicial. Por esta razón, la formación inicial posee una significación especial de cara a la definición de los parámetros en los que el profesorado se desarrolla en relación con aquellos ámbitos curriculares –entre los que se incluye la equiparación de género– en los que predomina un componente actitudinal axiológico.

En la formación inicial del profesorado también existe una dimensión no declarada –el currículo oculto de dicha formación– configurada por determinados mitos culturales, algunos de los cuales llevan al futuro profesorado a aceptar con naturalidad el principio de

estratificación y clasificación del alumnado. El género constituye un factor relevante en este ámbito (Marcelo, 1999).

Resulta necesario incluir en la formación inicial del profesorado contenidos curriculares relativos al sistema sexo-género. Esta tarea no parece fácil en tanto que demanda un grado de información, implicación y sensibilización inusual entre el profesorado universitario encargado de la formación del futuro personal docente, aunque se debe reconocer que desde los organismos de igualdad se han realizado en los últimos años numerosas actividades de formación en este ámbito enmarcadas en una intensa campaña de sensibilización al respecto. Aunque este bagaje teórico no implica directamente y "per se" un cambio en las prácticas educativas, no deja de constituir un factor relevante para la reflexión y para la orientación hacia la promoción de ese cambio.

Para pasar de un currículo escolar basado en el modelo masculino a un currículo realmente coeducador parece necesario ordenar previamente un corpus teórico, construido en base a los estudios sobre el sistema sexo-género, para ser incorporado a la formación inicial del profesorado. El objetivo pretendido no es otro que la *"cultura vehiculizada en las propuestas curriculares de formación del profesorado refleje cuidadosamente las perspectivas, los logros y las experiencias tanto de las mujeres como de los hombres y que reconozca el papel que ha desempeñado el género en la manera en que han sido definidas las disciplinas académicas"* (Freixas y Luque, 1998, p. 57).

El esfuerzo en lo que se refiere a la formación inicial del futuro profesorado implica una revisión de las estrategias a través de las cuales dicha formación se articula, así como una búsqueda de coherencia entre las pretensiones educativas y las prácticas institucionales en este campo.

Son importantes aquellas iniciativas específicas desarrolladas de modo institucional.³⁶ Los objetivos pretendidos con tales iniciativas acostumbran a girar en torno a la potenciación de las relaciones entre aquel profesorado, aún en proceso de formación, que muestra interés hacia la coeducación y la activación de cambios significativos en este campo dentro de los planes de estudio promovidos desde dentro de los propios centros de formación inicial. En el transcurso de

³⁶ En España son relevantes en esta dirección las iniciativas formativas para el ámbito estatal del "Instituto de la Mujer" así como las promovidas por los distintos órganos autonómicos para la equiparación entre hombres y mujeres.

estas acciones se exponen y publicitan diversos programas formativos desarrollados en centros de formación inicial del profesorado,³⁷ ubicados en distintas localizaciones geográficas, con la finalidad de encontrar formatos que faciliten la incorporación de la igualdad de oportunidades para ambos sexos en los currículos que forman al futuro profesorado.

La formación inicial del profesorado acostumbra a caracterizarse por la presencia de algunas limitaciones entre las que sobresale la escasa utilización de los nuevos recursos didácticos y de las innovaciones tecnológicas (especialmente audiovisuales e informáticas). Por eso es necesario que el profesorado en formación inicial maneje habitualmente tales recursos didácticos y las aplicaciones que los mismos presentan para la acción coeducativa, tanto desde un punto de vista instrumental como pedagógico. De igual modo posee gran importancia que la formación del futuro profesorado siga las directrices establecidas por los organismos internacionales y en especial por las recomendaciones de la UNESCO.

Coeducación y formación continuada

Un factor definitivo para la transformación de una escuela mixta en una escuela de acción realmente coeducadora es la existencia de una adecuada formación continuada del profesorado en ejercicio. Esta formación continuada ha de estar orientada hacia la optimización de la impronta pedagógica dejada por la formación inicial, ha de suplir carencias y limitaciones del profesional ante su práctica educativa y ha de potenciar el acceso a las nuevas dimensiones incorporadas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La integración de las iniciativas coeducadoras en la formación continuada del profesorado ha de realizarse a partir de actuaciones

³⁷ Algunos programas de actuación diseñados para el profesorado en formación inicial, subvencionados por la Unión Europea, se integran dentro del Proyecto TENET ("Teacher Education Network") que tiene como objetivo fundamental la sensibilización del alumnado de magisterio para que, a través de su currículo, y especialmente durante su período de prácticas, pueda construir un modelo educativo de actuación sobre los parámetros determinados por el sistema sexo-género para la eliminación progresiva de sesgos sexistas en la enseñanza. Los programas TENET han sido aplicados en diversos marcos de la Comunidad Europea.

que potencien la investigación por parte del profesorado. En relación con este referente se revela muy útil para una idónea activación de la formación continuada del profesorado en el campo de la educación en igualdad de oportunidades la incorporación a la misma de las experiencias que en este campo se han desarrollado en los últimos tiempos por diversos equipos de investigación y diferentes grupos de enseñantes, tanto a iniciativa de las administraciones, como por la propia actividad de seminarios permanentes, grupos de trabajo o proyectos de formación ejecutados en los centros educativos.

La variable "formación continuada" del personal docente en relación con la superación del sexismo en la escuela no debe caracterizarse en modo alguno por la improvisación o por la carencia de directrices de actuación que otorguen un sentido integrador a las diferentes acciones en las que se articule dicha formación que además debe abarcar la totalidad de espacios relacionados con la discriminación de género. Únicamente de este modo se potenciará una actuación sectorizada del profesorado que permita superar los estereotipos sexistas habitualmente presentes en la práctica educativa.

La pragmática de la formación en ejercicio deberá facilitar al profesorado una serie de conocimientos que son imprescindibles para una adecuada acción coeducadora dentro de la escuela. Entre los aspectos sobre los que ha de pivotar la formación continuada del profesorado en relación con la educación en igualdad de oportunidades destacan:

- El conocimiento del proceso de maduración del alumnado.
- El conocimiento de técnicas de intervención en educación moral, en especial las vinculadas al trabajo cooperativo y a la resolución de conflictos.
- El conocimiento de recursos didácticos y la utilización de los mismos.

Distintos estudios e investigaciones al respecto de la formación en ejercicio indican que el profesorado manifiesta la opinión de que la formación ha de realizarse contextualizada en el propio centro, ha de estar basada en la reflexión y ha de presentar un carácter sistemático. La elección de estrategias para la formación continuada del profesorado en lo que respecta a la coeducación está directamente relacionada con estos principios y con los parámetros de eficacia de dicha formación.

Las estructuras estables con responsabilidad en la formación continuada de profesores y profesoras poseen lógicamente una innega-

ble saliencia sobre las características y el desarrollo de las distintas acciones para la superación del sexismo. Además de estas estructuras más o menos estables poseen importancia los movimientos de renovación pedagógica, las entidades de acción feminista, las organizaciones enclavadas en el ámbito de la acción sindical dentro del campo educativo así como algunos sectores de la administración pública.

Capítulo 4

ALGUNAS LÍNEAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN EL CENTRO ESCOLAR

Proponemos algunos ejemplos de campos de investigación dirigidas a la detección de indicadores sexistas en el marco de la acción educativa desarrollada dentro de los centros escolares. Estas pautas poseen un valor meramente orientativo dado que los tópicos de investigación a este respecto podrían ser orientados, secuenciados y fragmentados de muy distinto modo.

1. RECURSOS DE TIPO BIBLIOGRÁFICO UTILIZADOS EN EL CENTRO

En esta plantilla aparecen algunos aspectos a analizar dentro de la investigación sobre el nivel de sexismo que permanece en los recursos bibliográficos –de lectura, consulta, etc.– habitualmente utilizados en la institución escolar. Se trata de detectar la posible existencia de cada uno de los indicadores que a continuación se detallan.

Ficha del material bibliográfico

Autor/a: -----

Título: -----

Lugar de edición, editorial y año: -----

Formato y otras características relevantes: -----

La utilización del lenguaje:

- Diferenciación léxica específica entre masculino y femenino. Grado de utilización del masculino genérico.
- Utilización de fórmulas de sobreprotección o de carácter denigratorio hacia lo femenino.
- Uso de términos semánticos duales en función del género ("Fulano"- "Fulana") que impliquen discriminación sexista.
- Limitación de las posibilidades profesionales en función del género ("Mujer de la limpieza" o "Asistente" en vez de "Personal de limpieza").

Los contenidos

- Invisibilidad de lo femenino. Propuesta de escasos modelos femeninos.
- Visión estereotipada de los géneros y de sus roles sociales que con frecuencia implican la subordinación de lo femenino ante lo masculino.
- Asignación de valores diferentes a hombres y a mujeres.
- Tratamiento segregado de diversos aspectos referidos a hombres y a mujeres.

Las ilustraciones

- Desequilibrio cuantitativo entre las ilustraciones referidas a lo masculino y las referidas a lo femenino.
- Ilustraciones que incluyen estereotipos de género referidos al cuerpo, a las tareas socialmente asignadas a cada género, etc.

Los personajes

- Desequilibrio cuantitativo entre personajes o colectivos masculinos y femeninos en función protagonista.
- Atribución específica de estado civil y de funciones asistenciales a alguno de los géneros.
- Presencia de los dos géneros en las representaciones referidas a la adolescencia y a la ancianidad.
- Atribución de ámbitos laborales y profesionales –sector primario, sector de transformación o sector servicios– en función de marcas de género.
- Atribución por géneros del trabajo doméstico y de las funciones relacionadas con lo intelectual y científico.
- Identificación de actividades de ocio y tiempo libre –tanto su práctica como su contemplación– en función del género de cada personaje: arte, deporte, actividades individuales y grupales, etc.
- Atributos estereotipados referidos a los personajes en función de su sexo: inteligencia, belleza, valentía, expresión afectiva, etc.

2. RELACIONES ESTABLECIDAS EN EL CENTRO ENTRE GÉNERO Y ESPACIO ESCOLAR

Se trata de realizar un estudio sobre la pervivencia de discriminación sexista en el centro escolar manifestada tanto en la distribución de los espacios escolares como en las posibilidades de acceso a la totalidad de las instalaciones. Las pautas que se señalan a continuación pretenden favorecer la reflexión e investigación al respecto.

- Participación de alumnos y alumnas en tareas de decoración-ordenación del centro, del aula y de otros espacios escolares.
- Distribución de lugares utilizados para reuniones de los alumnos y de las alumnas.

- Usos del patio escolar en función del sexo del alumnado.
- Proceso de apropiación del espacio por parte de los chicos y de las chicas.
- Sexualización permanente de aquel espacio escolar considerado más valioso.
- Características del acceso a los recursos didácticos complementarios –instrumental de laboratorio, etc.– y de su utilización por parte de los alumnos y de las alumnas.
- Estudio de las actividades desarrolladas en el marco del patio escolar –tradicionalmente categorizadas en “*masculinas*”, “*femeninas*” o “*neutras*”– y de los índices de participación de cada género en las mismas.
- Existencia de propuestas intencionales para un reparto equilibrado del espacio y del acceso a las instalaciones del centro escolar.
- Incidencia sobre cada género de la pasividad en el contexto de las actividades lúdicas desarrolladas en el patio escolar.

3. ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES ESCOLARES

La realización de tareas dirigidas al aprendizaje y las producciones del alumnado dentro del aula aportan información relevante referida a la pervivencia de la discriminación de tipo sexista dentro del centro escolar. Algunos parámetros para la investigación podrían ser los siguientes:

- Modelos masculinos y femeninos presentes en las producciones orales y escritas del alumnado.
- Diferencias cuantitativas y cualitativas en las intervenciones orales de alumnos y alumnas en el marco del aula.
- Diferencias entre chicos y chicas en lo que respecta al cuidado del material escolar así como a la presentación de sus trabajos escolares.

4. GÉNERO E INTERACCIÓN PERSONAL DEL ALUMNADO

Buena parte de los indicadores sexistas en el ámbito escolar se manifiestan a través de las relaciones de interacción establecidas en-

tre el alumnado. Se puede llegar a ellos por medios de la investigación sobre los aspectos que a continuación se detallan:

- Tipo de actividades reclamadas con mayor insistencia por cada categoría de género.
- Papel atribuido a chicos y chicas en el desarrollo de tareas grupales.
- Expresiones verbales usadas por alumnos y alumnas para dirigirse a iguales de idéntico y de diferente sexo.
- Causas más frecuentes de las discusiones del alumnado, tanto del mismo como de diferente sexo.
- Comentarios realizados públicamente por alumnos y alumnas en relación con la variable género.
- Comportamiento diferencial en los grupos mixtos y en los equipos monogénero.
- Modos de recabar atención por parte de los alumnos y de las alumnas.

Capítulo 5

ACTIVIDADES PARA LA REFLEXIÓN Y EL INTERCAMBIO

1. LOS EFECTOS SECUNDARIOS

Esta propuesta pretende desarrollar una actividad que permita canalizar la reflexión en relación con los posibles efectos que conlleven algunas creencias que todavía actualmente se encuentran profundamente enraizadas en el pensamiento de un sector amplio del profesorado y del alumnado y que lógicamente han de incidir, tanto de forma inmediata como a medio y largo plazo, sobre distintos aspectos que implican al profesorado, al alumnado y a otros ámbitos o agentes.

Las consecuencias de los esquemas previos del pensamiento de los principales agentes educativos de la igualdad de oportunidades entre géneros constituyen los denominados "*efectos secundarios*". A partir de algunas de esas creencias es posible predecir sus consecuencias directas y realizar una prospectiva sobre cuáles serán sus posibles efectos a medio y largo plazo. Por ello y por la reflexión que conlleva se propone como actividad el completar por parte del alumnado y/o del profesorado del centro escolar los espacios en blanco de la tabla siguiente:

CREENCIAS	CONSECUENCIAS INMEDIATAS	EFFECTOS SECUNDARIOS PROBABLES (MEDIO Y LARGO PLAZO)
<ul style="list-style-type: none"> • Lo masculino posee mayor "prestigio" que lo femenino, que aparece como secundario y débil 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El profesorado presta mayor atención a los alumnos que a las alumnas y se deposita mayor confianza en los alumnos.</i> 	
<ul style="list-style-type: none"> • Se atribuye mayor capacidad a lo masculino que a lo femenino 		
<ul style="list-style-type: none"> • El rendimiento esperado de los alumnos es mayor que el de las alumnas 		
<ul style="list-style-type: none"> • Las alumnas presentan mayores necesidades afectivas y son más sensibles que los alumnos 		
<ul style="list-style-type: none"> • Las alumnas no deberán afrontar en el futuro grandes retos. Los alumnos están más dotados para una resolución eficaz de tales retos 		

2. ACOTANDO CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA DISCRIMINACIÓN SEXISTA EN LA EDUCACIÓN

Se pretende concretar de modo consensuado, a partir de la discusión en equipo, intercambio y matización conjunta, el significado de cada uno de los conceptos señalados a continuación, todos ellos relacionados con el tratamiento educativo de la igualdad de oportunidades. El objetivo es la promoción de un debate enriquecedor en el que afloren matices que detallen y aclaren aspectos diferentes relacionados con la discriminación sexista.

La actividad se puede realizar pidiendo al alumnado que presente una definición consensuada en los equipos de trabajo referida a los términos aquí presentados. Esta definición se abordará desde los conocimientos que ya posee el alumnado y la propia investigación de cada equipo consultando material diverso previamente recomendado por el profesor/a responsable. La exposición en gran grupo conllevará las puntualizaciones necesarias antes de fijar los significados con la máxima exactitud y con toda la amplitud posible.

- *COEDUCACIÓN*
- *CURRÍCULUM OCULTO*
- *DISCRIMINACIÓN POSITIVA*
- *ESCUELA MIXTA*
- *ESCUELA SEGREGADA*
- *FEMINIZACIÓN DEL PROFESORADO*

3. EL SEXISMO EN LOS LIBROS DE ESCOLARES DE OTROS TIEMPOS

Conviene señalar que en la actualidad los rasgos sexistas en los libros y manuales escolares —además de caracterizarse por una evidente disminución de los mismos en relación con los tiempos pasados— aparecen a menudo relativamente ocultos. En efecto, tales rasgos fueron notablemente más notorios, persistentes y claros en pasadas épocas históricas.

Esta propuesta pretende que el alumnado realice un análisis de antiguos materiales bibliográficos españoles y que descubra en ellos la presencia de claros rasgos sexistas. Así, a partir de la aplicación de los parámetros y recomendaciones detallados en el epígrafe anteriormente referido al análisis de las características sexistas en los materiales didácticos de tipo bibliográfico (véanse las recomendaciones que aparecen en las páginas 76-77 referidas a aspectos generales, los contenidos y las ilustraciones), proponemos la reflexión conjunta y la puesta en común de las marcas sexistas que en ellos aparecen.

¿Qué hace mamá?

Interpretación de escenas



Obsequio a mamá

Mamá toma estas flores,
que te ofrece tu hijo,
con mil amores.

¿Que es poco eso?
Te daré un gran abrazo
y un fuerte beso.

Cuando mamá está en casa
todo aparece alegre y en orden.
Mamá llena toda la casa.
Mamá es dulce y cariñosa.
Nada hay en el mundo
como mamá.

- 4 -

Lo que hacen los papás



MI PAPA'

Papá trabaja mucho para ganar dinero.
Con el dinero compra mamá vestidos
y alimentos.

Papá es amable y cariñoso. Si hacemos
cosas malas se pone serio. Entonces, yo
le digo: "Papá, no te enfades; seré bueno".

Papá sonríe y me acaricia tiernamente.

- 5 -

El hombre



El hombre tiene cuerpo y
alma. El alma no se ve.
El cuerpo del hombre se com-
pone de:

cabeza,

tronco y

extremidades

- 6 -



SAN JOSÉ Y LA VIRGEN

San José era carpintero y la Virgen cosía,
limpiaba la casa y hacía las comidas.

Vivían en un pueblecito llamado Nazaret.
La Virgen era más hermosa y mejor que
todas las demás mujeres. Dios la eligió para
que fuera Madre de Dios.

La Virgen lava pañales
y los tiende en el romero;
los pajaritos cantaban
y el agua se iba riendo.

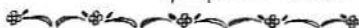
La Virgen María es la Madre de Dios y está en el
cielo. También es nuestra Madre.

- 7 -



La mamá con su hijo

-Toca manitas,
que viene papá.
-Tócalas tii,
que pronto vendrá.



CHIKUITÍN

¿Quién te quiere a ti
bonito de tu madre?

¿Quién te quiere a ti
capullito en flor?

¿Quién te quiere a ti
boca de rubies?

¿Quién te quiere a ti
con el corazón?

AURORA MEDINA.



- 34 -

CUANDO TODOS ESTAMOS EN CASA

Mamá duerme a la nena.



Duerme vida mía,
duérmete, mi amor.
duérmete, cielito
de mi corazón.

Papá lee un libro
interesante.



Tonito y yo jugamos
un rato con el avión
y el tren.

- 35 -



EL PATIO DE MI CASA

El patio de mi casa
es muy particular;
cuando llueve se moja
igual que los demás.
Agáchate, y vuélvete a agachar,
que las agachaditas
no saben bailar.

- 36 -

El parvulito (Enseñanza primaria)
Valladolid, Miñón, 1963



Todos vivimos en una casa en compañía de nuestra familia.

Las principales habitaciones de la casa son: la cocina, el comedor, los dormitorios y el cuarto de aseo.

Las casas buenas tienen ventanas grandes y están muy limpias.

La familia suele estar formada por los padres, los hijos, los hermanos y los abuelos.

Con nuestros familiares debemos ser obedientes y cariñosos y nunca debemos reñir ni pelearnos con los hermanos.

19



VIDA DE LOS PRIMEROS HOMBRES

Los primeros hombres que hubo en la tierra vivían en cuevas o en chozas; se vestían con pieles y no sabían lo que era el fuego.

Sus herramientas eran de piedra y se dedicaban a pintar, a cazar y a construir monumentos con piedras muy grandes.

Después, ya se dedicaron a cultivar la tierra y a guardar ganado. Inventaron el fuego y poco a poco fueron progresando.



— 26 —



Con todas las cosas que hay en el mundo podemos hacer dos grupos: uno, formado por las cosas que han sido creadas por Dios y otro, formado por las cosas que han hecho los hombres.

Las cosas creadas por Dios, como los pájaros, los árboles y el agua, se llaman seres naturales.

Las cosas que han hecho los hombres, como los coches, las casas y los barcos, se llaman seres artificiales.

La Naturaleza es el conjunto de seres naturales o creados por Dios.

— 31 —

Mundo infantil (Enseñanza primaria)

Barcelona, Ed. Marín, 1958

Ociosos



Juan ha entrado de aprendiz en un taller de zapatería. Aprende con entusiasmo y pronto será lo suficiente para confeccionar un par de zapatos.



Suena el silbato del jefe de estación, y el maquinista, con los ojos puestos en la vía y en los refuertos, se dispone a poner el tren en marcha.



La torre de Maritz es muy delgada, pero cronista, artista que llega a cubrir en un horario, tiene una oficina muy bonita y silenciosa.



El carpintero de la iglesia necesita madera, y el obrero que trabaja en el taller de carpintería para construir los bancos que serán necesarios.



Un hombre viejo de negro se esfuerza por el trabajo hasta la última hora, porque el otro del taller no funciona bien, esa hombre es el diseñador.



En las huertas, en las casas, etc., la familia trabaja para tener la comida lista a su hora. Este obrero requiere mucho gusto, cuidado y extraordinaria limpieza.



La máquina de coser no para nunca en casa de la modista, pero la primera y veía las reformas que van surgiendo en los nuevos.



Los médicos se han de preparar con gran cuidado, y por eso los laboratorios han de estar muy limpios y mandados por personal experto.



Mientras un estudiante sostiene la paja del caballo, el herrero crea la herradura en el casco del animal. El herrero es un hombre muy fuerte.

11

193

Historia del mundo

¡Qué historia tan maravillosa la vida del hombre desde que aprendió a dominar el fuego hasta los tiempos actuales, que se dispone a conquistar la Luna y Marte!

La Tierra era muy grande, estaba poblada de animales feroces y los hombres eran muy pocos. Tenían que luchar cada día para conseguir, por medio de la caza y la pesca, la comida para su familia; tenían que vigilar siempre porque las fieras eran muchas y las armas para defenderse de ellas muy pocas.

El fuego resultó ser su primer amigo. Colocando una hoguera a la puerta de la cueva donde dormían, pudieron descansar tranquilos. Aprendió a confeccionar vestidos con las pieles de los animales que cazaba, y las mujeres y niños buscaban frutos nutritivos para calmar el hambre. Cuando la caza se hacía más escasa, tenían que marchar a otro país más rico. Así los hombres no paraban nunca en un mismo lugar.

En Europa los hombres dejaron de vagar de un lado a otro y se volvieron sedentarios, es decir, se establecieron junto a la orilla de un río o del mar, y construyeron sus primeras casas. Aprendieron a domar caballos y perros, y crizaron resacas de cerdos para



jerar tenían agujas de hueso y cosían con fibras vegetales los vestidos de pieles de sus maridos y de sus hijos. Aprendieron a cosear el barro y hacer vasijas, y a tejer algarrizas y telas sencillas.

En el Oriente lejano, en China y en África, en Egipto, existían ya importantes civilizaciones. Se levantaban grandes templos y los egipcios grababan en sus paredes, con escritura jeroglífica, la historia de sus hazañas.



Los chinos escribían en tinta sobre tiras de fieltro. Conocían los vestidos de seda y tenían libros y sabios maestros.

Ambos países eran gobernados por faraones o emperadores y tenían sus ejércitos, sus sacerdotes y su religión. En lugares tan separados como China y Egipto, existieron dos civilizaciones muy distintas, pero muy adelantadas las dos.

Los hombres de Europa descubrieron algo maravilloso, una piedra que fundida daba una sustancia brillante y dura: era el cobre. Luego



alimentarse. Algunos comenzaron a labrar la tierra con ayuda de un palo y cultivaban cereales. Poco a poco conocieron el hierro, el elemento más importante del mundo. Los me-

18

145

Palabras y pensamientos (Libro de lectura. Enseñanza primaria)
Madrid, Ed. Escuela Española, 1962



PROLOGO

En la bibliografía escolar española apenas si hay algún libro de Historia para niños. Y ésa, o, no pueden leer Historia, lo que casi equivale a no poder aprenderla, con gravísimo quebranto para su formación y su cultura —y hasta con peligro de quebranto de la Ley, que manda que la sepa—, o han de leerla en libros que, hechos preferentemente para niños, no tuvieron en cuenta los imperativos y las necesidades del alma de la mujer.

Produce indignación y pena ver en las manos de las dulces niñas de nuestras aldeas, de las niñas vivarachas de nuestras ciudades, hasta de las jóvenes aspirantes a bachilleratos y licenciaturas, libros, absurdos para ellas, en que se cuentan secamente las heroicidades del Cid o las graves meditaciones de Felipe II —y esto cuando no son las famosas relaciones de reyes visigodos o las divisiones y subdivisiones de los reinos cristianos de la Edad Media—, sin que iluminen la aridez del texto la sonrisa de una figura femenina, de una inquietud, de una ilusión de mujer.

Y esto, en el mejor de los casos, en el caso, no probable, de que se asimile, es, por lo menos, un peligro de deformación.

En ninguna disciplina pueden ser idénticos los fines —y acaso ni los medios— para educar a ambos sexos. Pero muchísimo menos en la Historia, que, por ser vida, vida auténtica y real, que se ofrece como una incitación para la conducta, pierde todo encanto y toda trascendencia educativa, cuando los hechos que nos relata caen fuera del área de nuestras ilusiones, de

nuestra actividad, de nuestra comprensión. ¿Para qué quieren las niñas que les contemos el trabajo de los hombres, las luchas de los hombres, las casualidades de los hombres, si esto ni es solaz para su espíritu ni posiblemente ejemplo para su vida?

Además, ¿es que la mujer no ha hecho nada en la Historia? ¿Es que no lo tiene que hacer en la historia que cada día escribe un pueblo? ¿Es que no ofrecen importancia, interés de sugestión, belleza insuperable, influjo definitivo en los caminos de la cultura y en los destinos de los pueblos, las vírgenes cristianas sacrificadas en los cirios, las madres que forman hijos santos, las esposas de los héroes; la reina que amasa, con entrañas de caridad, la grandeza de un pueblo; la santa que amonesta a un gobernante, al mismo tiempo que detiene con sus plegarias y sus sacrificios la ira de Dios? Y ¿no pueden y deben las niñas de estas mujeres ejemplo de orar, como una deliciosa brisa, las almas de nuestras niñas y disponerlas para actuar de modo semejante en las ocasiones semejantes en que las ponga Dios? Pocos veces se encontrarán nuestras niñas en el caso del Cid Campeador o de Pizarro; muchas veces, muchísimas, en el caso de Concepción Arenal.

Y no es que en este libro —hablen ya de él— hayamos prescindido de la acción de los hombres. No, eso es imposible, eso sería una absurda mutilación. Este es un libro de Historia de la cultura española, y las niñas se enterarán en él de todas sus grandes evoluciones y conocerán todas sus grandes figuras, pero siempre, sobre el gran fondo general, ordinariamente trazado por el genio del hombre, destacará, iluminándolo, una figura de mujer: doña Jimena, doña Elvira y doña Sol, por las que suspira el mejor guerrero del medievo; doña Berenguela, educando a San Fernando; Santa Rosa de Lima, como flor la más bella de los virreyes de fe que España llegó en América; Isabel Clara Eugenia, junto a la absta figura del gran Rey; la Madre Agreda, conteniendo desde su monasterio la ruina del más grande de los imperios. Y ni qué decir hay que figura como la de Isabel la Católica y Santa Teresa de Jesús llenan por sí solas los ámbitos inmensos de las más luminosas perspectivas de la Historia.

¿Es o no es esto lo que las niñas deben saber, lo que a las niñas debe eleccionar, para que sean, al por que nuestro encanto, nuestra esperanza y nuestro sodón?

Y además, ¿por qué no recogerlas con el hecho de la historia de Santa Catalina, con los juegos multicolores de la forma de Eugenia de Montijo, con la narración de costumbres en las distintas épocas, con las más bellas

5

expresiones del arte, con los encantos inmarcesibles de leyendas y romances

ceroos?
Y ¿por qué no hacerles pensar, cuando comparen a la mujer griega, romana o musulmana, con la mujer cristiana, deduciendo cuánto debe la mujer al Evangelio y cómo debe corresponder al más preciso de las dases que recibió del Cielo? Y ¿por qué no robustecer sus almas con la doctrina nítida y densa de los insuperables maestros de todo posible noble feminismo, Juan Luis Vives y Fray Luis de León?

Y ¿por qué no han de saber ellas, parte viva y acción del cuerpo de la nación, de los supremos intereses históricos y morales de la alta política internacional: el aliento vigoroso de la hispanidad, el eterno fraternal abrazo entre Portugal y España?

Todo esto hemos intentado. Y en el ensayo hemos puesto lo que podíamos poner: la vocación, el trabajo, la voluntad.

Por lo demás, el libro es semejante en su concepción, en la disposición general, en los criterios de selección, hasta en la forma literaria, a nuestra obra «España es así», cuyas reiteradas y copiosas ediciones acreditan el favor que, desde su aparición, le viene dispensando el Magisterio.

A las Maestras especialmente confiamos el éxito y la eficacia de «Guirnaldas de la Historia». Son ellas las que han de vivificar estas páginas, las que pueden hacer que a su contacto brote en el alma de las niñas: la luz clara de las ideas o la vibración saludable de las emociones. Las que escriben libros escolares ponemos una semilla en manos del Maestro; pero es éste el que ha de sacar de ellas flores juvenas y «frutas maduras que dejen escapar chorros de miel».

EL AUTOR

¡ARRIBA LOS CORAZONES!

NIÑAS DE ESPAÑA: Vosotras sois la más hermosa esperanza de la Patria. En vuestro corazón lleváis su grandeza o su ruina, como llevan las flores, bajo la delicada envoltura de los pétalos, las semillas de las que brotarán los frutos azucarados y olorosos.

Clavad bien en vuestras entrañas el ansia incontentible de hacer a España cada día mejor. Porque **ESPAÑA SERA LO QUE VOSOTRAS HAGAIS DE ELLA.**

Si vosotras sois *ruines* y *mezquinas*, tímidas y holgazanas, regalonas y frívolas. España *degenerará* en vuestras manos, como los hijos de madres enfermizas y enclenques.

Pero si vosotras tenéis la fe de aquellas niñas que confesaban a Cristo ante los verdugos de Roma; y la gracia de aquellas mujeres que convirtieron a los bárbaros; y la prudencia de Doña María de Molina; y la caridad de Santa Isabel de Portugal. Si os desveláis por España como se desvelaba Doña Isabel la Católica; y suspiráis por que reine en ella Jesucristo, como suspiraba Santa Teresa de Jesús. Si sois valientes, como aque-

192

llas heroicas mujeres que acompañaban a nuestros hombres a América, o como las que morían en las barricadas, cuando los franceses *profanaban* nuestro suelo. Si estudiáis como Beatriz Galindo y Sor Juana Inés de la Cruz, y leéis y *practicáis* lo que os enseñan en sus libros admirables Juan Luis Vives y fray Luis de León. Si ponéis vuestro mayor regalo en consolar a los tristes y hacer bien a los desgraciados como «La Loca del Sacramento» y Concepción Arenal:

VOSOTRAS HAREIS DE ESPAÑA EL PUEBLO MAS FELIZ Y MAS HERMOSO DEL MUNDO.

¡HACEDLO!

Ejemplos tenéis en las españolas, vuestras hermanas, cuyas vidas habéis leído en este libro. Ejemplos tenéis en la multitud de mujeres que hoy en España trabajan y rezan, estudian y escriben, dibujan y cantan, *investigan* y enseñan, asisten a niños desamparados y llevan la sonrisa y la luz de sus consuelos a donde hay dolores y amarguras.

Incorporaos vosotras a la *legión* inmensa y dichosa de las mujeres que hacen el bien, el bien siempre y el bien a todos.

Y el bien se puede hacer en todas partes: tan grande es Doña Isabel la Católica cuando asiste a su madre enferma y dolorida, cuando educa a sus hijos y cuida de los vestidos de su esposo, como cuando vence a los moros en Granada o abre a Colón las puertas para descubrir un mundo.

Sed vosotras así. Si Dios os pone en cargos difíciles, cumplidlos con *entereza* y honradez.

Si todo lo que tenéis que hacer en el mundo es ser la alegría de una familia y una casa humilde, recordaos de que también entre los pueheros está Dios y de que

13

193

todo puede y debe *embellecerlo* la virtud y la gracia de una mujer.

LEVANTAD EN ALTO VUESTROS CORAZONES; CON ELLOS QUEDARA ESPAÑA TAN ALTA QUE PODRA SERVIR DE TRONO A DIOS.



194

EZEQUIEL SOLANA

La limpieza de cuerpo viene a ser indicio de pureza de conciencia.

Los baños.—La falta de cuidados corporales es reprehensible en un hombre; pero en una mujer, particularmente si es joven, entra en la categoría de lo intolerable.

La limpieza de la mujer no ha de limitarse a ella misma, sino que ha de extenderse a sus hijos como cosa propia. Los hijos son el mejor espejo donde debe mirarse una madre.

Es de grandísimo interés social el habitar a las niñas y jóvenes del día a los más minuciosos cuidados de limpieza. Es de grande utilidad el bañarse cada mes; pero es de absoluta necesidad el lavarse todos los días, a ser posible, con agua fría, lo cual es, a la par que un consejo de urbanidad, una excelente medida de higiene.

Nada es tan agradable en una mujer como la limpieza.

La casa y los niños

—¿Qué deben saber los niños en orden a la casa?
—Los niños no intervienen, ciertamente, en el arreglo de una casa; pero les alcanza alguna responsabilidad en lo que hace a su buena conservación y estado.



—¿Cómo intervienen en su conservación y estado?

—Un niño, y particularmente una niña, ayudan a sus padres en la buena disposición de los muebles, en la limpieza y orden de los cuartos y otros múltiples objetos que dan a la casa un aspecto agradable y atractivo. Una niña, y más particularmente un niño, deben evitar todo juego que por su naturaleza levante polvo, ensucie, rompa o desordene el armonioso conjunto que sus padres han dispuesto con solícitos cuidados.

—¿Qué otros deberes tienen los niños en orden a la familia?

—Los niños, por su parte, tienen otros deberes que cumplir en orden a la familia: ellos hacen los pequeños recados dentro y fuera de la casa, ayudan

do a sus padres en mil distintos menesteres; una niña varre, limpia y sirve a la mesa a falta de sirvienta; un niño baja y

— 109 —

EZEQUIEL SOLANA

sube gustoso muchas veces las escaleras sólo por evitar a su madre una molestia.

Pero hay otro deber más alto, que la naturaleza ha encomendado a los niños, y que éstos saben cumplir a maravilla, y consiste en estrechar con su entrañable cariño los lazos del amor entre sus progenitores para que trabajen de consuno en la educación y buena crianza de sus hijos. En este concepto puede decirse, y con razón, que «los niños son los verdaderos ángeles del hogar».

Consejos a una niña

Consejo primordial.- Ama a Dios y a tu Patria sobre todas las cosas.

- I Ama a tu madre sobre todas las mujeres.
- II No abrigues pensamientos que tu madre no pueda conocer.
- III Declárate culpable antes que mentir.
- IV Piensa en ser modesta antes que bella, y sé siempre buena.
- V Ten convicciones sinceras e inagotable caridad.
- VI Sé laboriosa, y obra toda tu vida como si tu madre te viera.
- VII Escucha con paciencia, y habla sin encolerizarte.
- VIII Ve, siempre, en tu casa, la mejor de las residencias.
- IX Contempla, en tus padres, a tus mejores amigos.
- X Sé buena hija, y serás buena amiga, buena esposa y buena madre.

— PRIMER MANUSCRITO

4. SEXISMO Y VIÑETAS

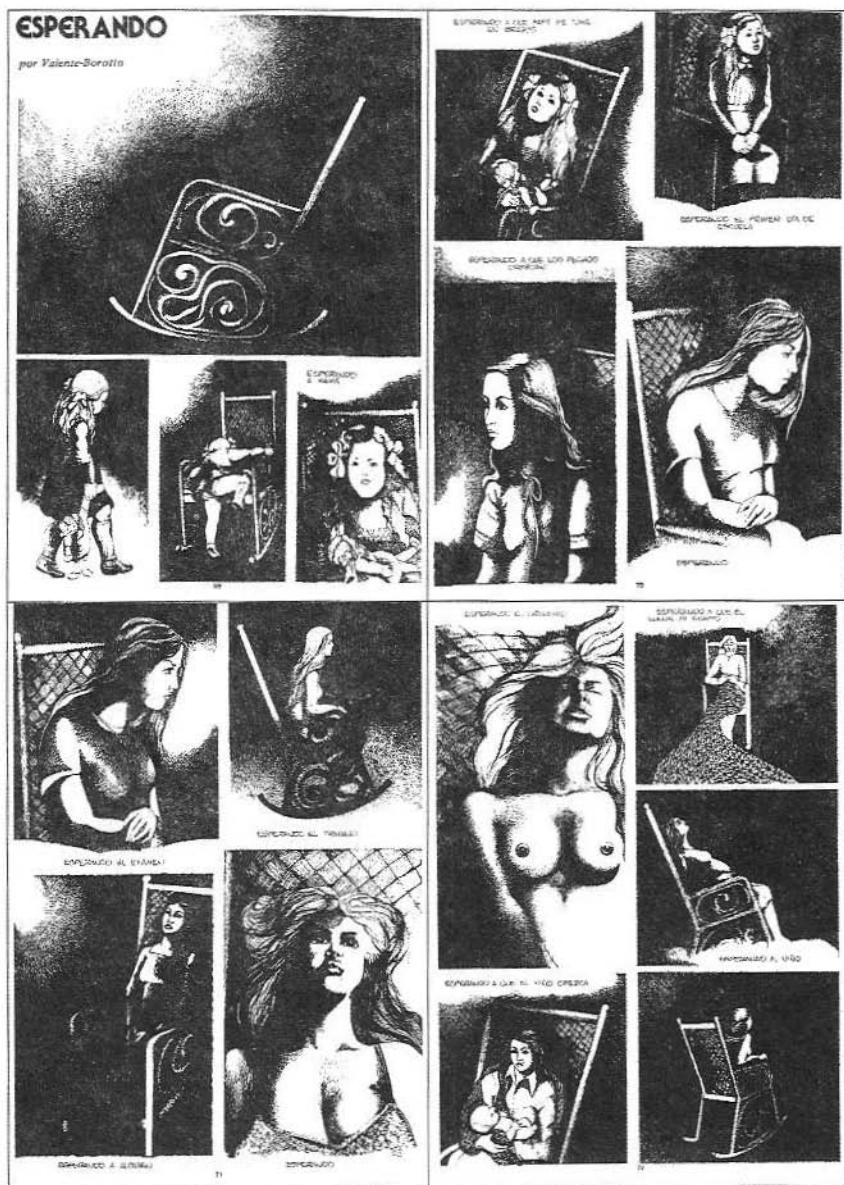
En los cómics, como en la mayoría de los productos basados en la imagen (cine, publicidad, etc.), es frecuente que aparezcan de forma explícita u oculta determinados sesgos sexistas. Por ello someter a un proceso de reflexión crítica estas producciones para desmontar todos esos rasgos estereotipados constituye un ejercicio educativo profundamente saludable.

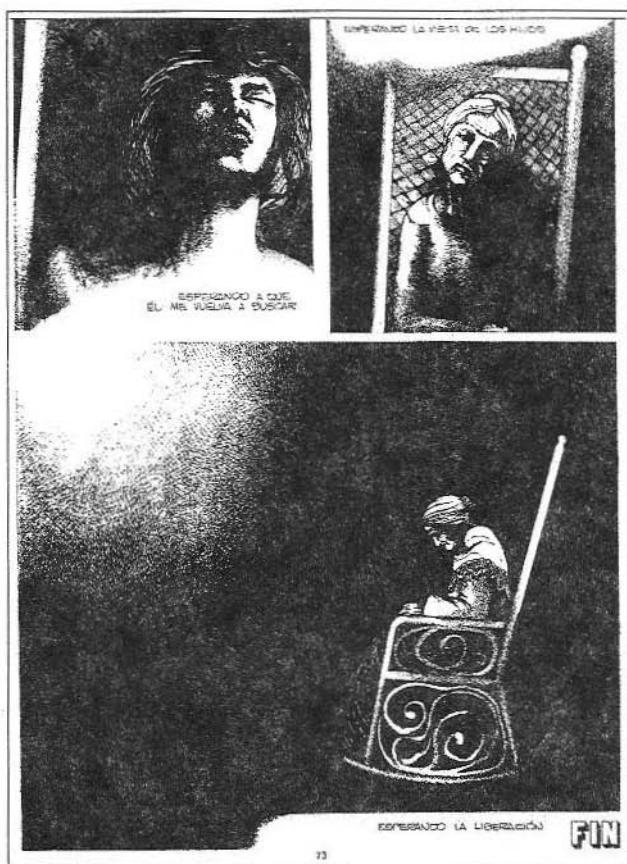
El ejemplo —secuencia que proponemos a continuación como objeto de análisis y reflexión— “*Jabato*”, un clásico del cómic español— pertenece a uno de los ámbitos con mayor presencia de marcas estereotipadas de género: el de los superhéroes (casi siempre varones). Se trata de que alumnos y alumnas descubran en estas páginas —el abanico de cómics útiles para realizar este tipo de actividades es realmente de considerable magnitud— todos los estereotipos de género

que acompañan a los argumentos, las secuencias de acción y la definición de los personajes de cada cómic. Una puesta en común posterior ampliará los resultados obtenidos en un primer análisis en pequeños equipos de trabajo y facilitará el debate al respecto de los significados atribuidos por el alumnado a cada rasgo sexista presente.



Otras viñetas conforman un núcleo interesante para repensar la situación de las relaciones entre hombres y mujeres en nuestra sociedad. "Esperando" de V. Borotto puede constituir un buen ejemplo.





Además de los contenidos explícitos que hacen referencia a las asimetrías constitutivas del actual imaginario de lo femenino, alumnos y alumnas deberán descubrir el poder metafórico de la silla como imagen de la prisión-pasividad que el sistema androcéntrico ha impuesto con frecuencia.

5. EL SEXISMO EN EL REFRANERO TRADICIONAL

El refranero tradicional recopila en máximas y sentencias una forma concreta de comprender el mundo. Ese universo, construido desde una perspectiva claramente androcéntrica, aparecía caracterizado

por un claro "simbólico" y a veces radical sexismo encubridor de grandes cargas de violencia y discriminación hacia la mujer que chocaban frontalmente con los valores más elementales que en nuestros días han sido aceptados como sustento de las relaciones humanas.

Algunos de esos refranes aparecen recogidos a continuación. A partir de ellos proponemos que el alumnado realice un ejercicio de reflexión en torno al contenido profundo que, desde una perspectiva de género, en ellos se encierra. Un modelo de guión para conducir dicha reflexión puede ser el siguiente:

- **Clasificación de los refranes** en función de su concepción de la mujer (objeto sexual, ser negativo y defectuoso, asignación de estatus inferior, necesidad de protección, destino de burla o desconfianza, objeto de violencia, etc.).
- Determinación de la **vigencia actual** del contenido de este refranero y aceptación general de sus máximas.
- ¿Existe una **equivalencia** sexista en el refranero tradicional **referido al varón**?
- ¿Es posible encontrar algún **posible valor positivo** en esta colectánea de refranes?
- **Ampliación de la colectánea** que aquí se ofrece (requiere una tarea de investigación por parte del alumnado).
- Elaboración de un **refranero alternativo** acorde con una perspectiva equiparadora entre hombres y mujeres.

- LA MUJER HA DE HABLAR CUANDO LA GALLINA MEAR
- A NIÑOS Y MUJERES NADA IMPORTANTE DIJERES
- VALE MÁS UNA MUJER GUISANDO QUE CIEN PLATICANDO
- NEGOCIO EN QUE PELIGRAS, A TU MUJER NO LO DIGAS
- SECRETO Y MUJER... NO PUEDE SER
- A MUJER Y A CABRA, CUERDA LARGA
- MUJER QUE NO SABE COCINAR ES COMO GATA QUE NO SABE RATEAR
- MUJER, VIENTO Y VENTURA LUEGO SE MUDAN
- POBRE Y BUENA MUJER, ESO NO PUEDE SER
- A MUJER Y A MULA VARA DURA
- MUJER Y SARTÉN, EN LA COCINA ESTÁN BIEN
- LAS MUJERES COMO LAS UVAS: A LAS MALAS PISARLAS Y A LAS BUENAS COLGARLAS
- TRES HIJAS Y UNA MADRE, CUATRO DIABLOS PARA UN PADRE
- MANZANA, TRUCHA Y MUJER, QUE SEA FRESCA SI PUEDE SER
- BURRA Y MUJER A PALOS LAS HAY QUE TRAER
- HIJA DESHONRADA, NI VIUDA NI CASADA
- HONRA Y MUJER SON COMO VIDRIO PARA ROMPER
- MUJER Y LAGAR SON MALOS DE GUARDAR
- TABACO, VINO Y MUJER ECHAN A UN HOME A PERDER
- LO QUE NO CONSIGUEN LAS BARBAS LO CONSIGUEN LAS FALDAS
- MUJER MUERTA, SIETE A LA PUERTA
- A LAS MUJERES O MATARLAS O DEJARLAS
- EL HOMBRE PROPONE, DIOS DISPONE Y LA MUJER TODO LO DESCOMPONE
- DIABLO Y MUJER SIEMPRE TIENEN QUE HACER.
- AL MARIDO TEMERLO, QUERERLO Y OBEDECERLO
- SÓLO ES MUJER SI ESTÁ DEBAJO DE ÉL
- LAS MUJERES QUE MÁS SABEN, MÁS PRECISAN QUE LAS GUARDEN
- GUÁRDETE DIOS DE DELANTERA DE VIUDA Y DE TRASERA DE MULA
- QUIEN DE MUJERES HACE CASO NUNCA TENDRÁ DINERO Y SIEMPRE ANDARÁ DESCALZO
- SI DE MUJER TE DEJAS LLEVAR PRONTO SABRÁS BARRER Y FREGAR
- MUJER BIEN COMPUESTA NO DA AL HOMBRE MALA RESPUESTA

6. DE CINE

El visionado de películas puede constituir un buen instrumento para el análisis de diferentes marcas implícitas o explícitas de tipo sexista. Además, cualquier película puede ser analizada desde la perspectiva de género: siempre encontraremos aspectos interesantes (tanto para encomiar como para criticar). Un esquema básico para guiar dicha reflexión podría ser similar al siguiente:

ANÁLISIS DE PELÍCULAS

- Resumen argumental del film. **Principales cuestiones de género** abordadas. Posicionamientos y respuestas dadas ante los problemas.
- **Estudio axiológico**: valores abordados en la película y su tratamiento.
- Características de los **personajes** desde la perspectiva de género.
- **Usos lingüísticos** presentes en la película.
- **Estereotipos sexistas** —explícitos u ocultos— presentes en el film (líneas argumentales, concepción de lo masculino y femenino, público destinatario, resolución de situaciones, tópicos referidos a cada género, etc.).

A modo de pequeña orientación citamos algunos títulos de películas que pueden resultar adecuados para su visionado en el centro escolar dando lugar a la consiguiente reflexión al respecto toda vez que argumentalmente abordan de un modo específico diversos aspectos relacionados con la discriminación sexista:

- **"Solas"** (España, 1999. Benito Zambrano). Una visión del dramático problema de la violencia de género y de sus consecuencias tanto en el marco de la familia tradicional como en el de los nuevos modelos emergentes.

- “*Como agua para el chocolate*” (México, 1993. Alfonso Arau). La pervivencia de esquemas tradicionales condenan a la mujer al mantenimiento de una función asistencial dentro de la institución familiar.
- “*Lady Bird*” (Reino Unido, 1998. K. Loach). La lucha de una mujer contra las estructuras sociales opresivas –en tanto que profundamente androcéntricas– y una visión de la dificultad añadida que presenta la vida actual para las mujeres en contextos económicos deprivados.
- “*Padre padrone*” (Italia, 1976. Hnos. Taviani). Retrato del sistema patricarcal que ha regido hasta hace muy pocos años buena parte de las sociedades europeas y que todavía mantiene amplias resonancias.
- “*Vivir*” (China, 1994. Zhang Yimou). Amplia descripción del papel asignado a la mujer en numerosas sociedades orientales tradicionales.

7. UN DEBATE SIMULADO

Se trata de que cada alumno o alumna perciba la existencia de posicionamientos “clásicos” en función del género, del grupo social, de la edad, de la profesión, etc. y que se puedan analizar los sentimientos que en cada persona producen tales posturas.

La dinámica del juego es sencilla: se escriben varias frases que impliquen algún enfoque sobre alguno de los aspectos que confluyen en el sexismo. Se eligen varios actores y actrices que se metan en la piel de distintos personajes en lo que respecta a sexo, etnia, posición social, nivel cultural, posición económica, ideología, etc. Una persona –del alumnado o del profesorado– asume el papel de moderador o moderadora. Se establece un debate al respecto de las frases escritas en la que cada actor o actriz argumenta tal como considera que lo haría el personaje al que representa. A la conclusión del debate cada participante expone cómo se ha sentido personalmente, qué opina de las interpretaciones de sus compañeros y compañeras de reparto y cuál es su opinión matizada al respecto de cada una de las afirmaciones en las que se ha basado el debate. Esta fase se abre a la participación del resto de compañeros y compañeras que han presenciado el juego de rol.

Las frases en torno a las que puede girar el juego podrán ser similares a las siguientes:

- *“Las diferencias entre hombres y mujeres deben de ser mantenidas ya que son naturales. La mujer no debería insistir en ocupar el espacio del hombre ya que lo masculino no constituye precisamente un modelo valioso a imitar. Debería más bien ocuparse en incrementar el prestigio de lo femenino y en conseguir mayor poder en la sociedad”.*
- *“La educación en los centros escolares no va a cambiar nada sustancial en lo que se refiere a la discriminación sexista. Lo importante realmente son otras instancias: los medios de comunicación –en especial la tele– y las familias”.*
- *“La escuela actual ya ofrece suficiente igualdad real entre hombres y mujeres ¿Acaso chicos y chicas estudian en libros diferentes o se educan en aulas diferentes?”.*
- *“El mundo nunca ha sido tan igualitario como ahora en lo que respecta a oportunidades entre hombres y mujeres. Cada quien trabaja en lo que quiere sin que a nadie importe que se trate de un hombre o de una mujer”.*

8. PERFUMES QUE DEJAN HUELLA

El mundo de la publicidad cosmética está profundamente sustentado sobre estereotipos de género. En concreto, la industria perfumera ha incorporado desde su inicio estos estereotipos a sus productos y a los procesos de mercado que desarrolla. Esta propuesta trata de desarrollar críticamente una actividad en la que se relacionan género y aroma. El proceso es el siguiente:

Se trabaja con diez muestras de perfume (cinco “*de hombre*” y cinco “*de mujer*”). Estas muestras deberán de ser reenvasadas en otros envases numerados, todos iguales en apariencia y forma ya que de contrario el alumnado podría identificar previamente el nombre o la forma de dicho envase y por ello el género al que se destina. Se pide a cada alumno o alumna que analice por medio del olfato cada muestra de perfume y que rellene una tabla como la siguiente:

Envase Nº	¿Para hombre o para mujer?	Características principales	Marca del perfume

Al comparar lo anotado por cada alumno con la realidad, las conclusiones –más allá de la mucha o escasa práctica olfativa– acostumbran a ofrecer considerables sorpresas y no resulta difícil sacar conclusiones...

9. TEXTOS PARA REFLEXIONAR

El comentario de textos –su naturaleza puede ser diversa– constituye un buen instrumento para reflexionar sobre la discriminación

de género, sus condicionantes y su evolución histórica. Como modelo posible para este tipo de actividad proponemos a continuación el comentario reflexivo de pequeños textos planteados desde una perspectiva histórica aunque para este tipo de actividades se pueden –incluso se debe– utilizar otras tipologías textuales (textos literarios, publicitarios, epistolares, etc.)

Texto 1

“¿Qué razón hay para que ellos sean sabios y presuman que nosotras no podemos serlo? Esto no tiene a mi parecer más respuesta que su impiedad o tiranía en encerrarnos y no darnos maestros. Y así la verdadera causa de no ser las mujeres doctas no es defecto del caudal sino falta de la aplicación porque si en nuestra crianza como nos ponen el cambray en las almohadillas y los dibujos en el bastidor, nos dieran libros y preceptores, fuéramos tan aptas para los puestos y para las cátedras como los hombres y quizás más agudas por ser de natural más frío.”

María de Zayas (1637)

Texto 2

“Todas esas mujeres con grandes talentos no infunden respeto más que a los necios. Siempre se sabe quién es el discreto hombre de letras que le dicta en secreto sus oráculos [...] Su dignidad es ser ignorada; su gloria está en la estima de su marido; sus placeres están en la felicidad de su familia. [...] Toda joven literaria quedará soltera de por vida cuando sobre la tierra no existan más que hombres sensatos.”

Rousseau (1759)

Texto 3

“No es decoroso, por muchas razones que una mujer estudie y sepa demasiadas cosas. Nuestros padres eran en ese aspecto gente muy sensata cuando decían que una mujer sabe bastante cuando consigue diferenciar, y elevarse espiritualmente, distinguiendo un

jubón de unas calzas. Sus mujeres no leían tanto pero vivían recatadamente. Sus hogares eran su más importante entretenimiento y sus libros eran el dedal, el hilo y las agujas con las que cuidaban las ropas de sus hijos. Las mujeres modernas están muy lejos de aquellas costumbres: quieren escribir y llegar a ser escritoras. [...] No quiero en mi casa a esas mujeres amigas del latín."

Molière (1672)

Cuestiones

1. Indaga sobre los contextos históricos en los que fueron escritos estos fragmentos (siglos XVII y XVIII). Relaciona los textos con las inquietudes que se manifiestan en dicha época.
2. Busca información sobre los autores o autoras que firman los textos.
3. Indica cuál es la idea central expresada en cada uno de los textos.
4. ¿Qué concepción se manifiesta en cada texto sobre la mujer y la educación femenina?
5. Comenta y matiza cada una de las afirmaciones que se recogen en los textos.
6. ¿Crees que el debate que se plantea en estos fragmentos tiene sentido en la actualidad en nuestro entorno? ¿Existen personas defensoras de todas las posturas que aparecen en los textos? ¿Y en otros contextos culturales diferentes al occidental? Razona tus respuestas.

10. RE-CREACIÓN LITERARIA

Los cuentos tradicionales, en tanto que productos culturales de un contexto histórico definido por el predominio de una perspectiva profundamente androcéntrica, están con frecuencia caracterizados por diversas marcas de tipo sexista. Proponemos, pues, una actividad de análisis y reescritura alternativa de algunas de estas piezas narrativas tradicionales, destinadas sobre todo al público infantil.

La actividad se realiza preferentemente de modo colectivo (participa conjuntamente toda la clase) y su estructura debería ser similar al cuadro siguiente:

- **Elección de un cuento tradicional** suficientemente conocido (“*Caperucita Roja*”, “*Blancanieves*”, “*Cenicienta*”...)
- **Reflexión individual** y puesta en común centrada en las características de tipo sexista que aparecen en dicha narración. Entre otros rasgos es necesario analizar la presencia de algunos de los siguientes:
 - Papel subordinado de lo femenino ante lo masculino.
 - Asignación a lo femenino de actividades referidas únicamente al ámbito doméstico.
 - El matrimonio de la mujer como su meta prioritaria y feliz conclusión del cuento.
 - Uso de un lenguaje narrativo con sesgos sexistas (masculino genérico, diminutivo afectivo...).
 - Uso de estereotipos sexistas femeninos (mujer=belleza; niña=inocencia; anciana=maldad; competitividad entre mujeres; murmuración y cotilleo, etc)
 - Presencia de estereotipos masculinos (fuerza, valor, prestigio...)
- Elaboración de una **versión alternativa** del cuento seleccionado haciendo desaparecer la totalidad de elementos sexistas.
- **Exposición pública y comentada** de las nuevas versiones.

11. COSAS QUE PASAN AQUÍ

Esta actividad pretende que alumnos y alumnas analicen algunas de las marcas sexistas que se presentan en la vida cotidiana del centro escolar. Se trata de explicitar situaciones reales y casos habituales en los que exista un componente diferencial para cada género –las situaciones se pueden referir tanto al alumnado como al profesorado y tener cabida en cualquiera de los espacios del centro escolar (patios, aulas, etc.)– y de plantear cuestiones al respecto que exijan de la reflexión de chicos y chicas. Algunos ejemplos:

Situación 1:

“Al finalizar la actividad en la clase de plástica, donde se ha trabajado con barro y pintura, el profesor o profesora indica la necesidad de dejar todo el material ordenado y de limpiar los útiles y todas las superficies que se han manchado en la clase.”

Cuestionario:

- ¿Es probable que un profesor prefiera encargar la limpieza a un grupo de alumnas antes que a un grupo de alumnos? ¿Qué ocurriría si el encargo lo realizara una profesora?
- Si se pide a alumnos y alumnas que se presenten voluntariamente para limpiar ¿Crees que responderán más chicos o más chicas?
- Si el profesor o la profesora exigen a todo el alumnado la limpieza individual de sus instrumentos y de la superficie que cada quien ha utilizado ¿Crees que habrá diferencias entre chicos y chicas en los resultados finales de dicha limpieza?
- Señala cuáles son las causas a las que tú atribuyes que todo sea tal como has respondido.

Situación 2:

“Esta mañana en tu aula una persona que se dedicó a interrumpir continuamente la marcha normal de la clase, sin que sirvieran de nada las llamadas de atención del profesor o de la profesora.”

Cuestionario:

- ¿Resulta más probable que dicha persona sea un chico o una chica? ¿Por qué?
- ¿Encontrarían más eco entre el alumnado el comportamiento de esa persona si se trata de un chico o se trata de una chica? Razona tu respuesta.
- ¿El profesorado recriminaría de igual modo a la persona que molesta si ésta es un chico que si se trata de una chica? Si hu-

biese alguna sanción para la persona que molestaba ¿El profesorado sanciona en tu centro de igual modo a los chicos que a las chicas? ¿Te parece correcto?

- ¿Encuentras diferencias entre el modo habitual de molestar en clase los alumnos y las alumnas?
- ¿La respuesta ante un castigo impuesto por el profesorado es igual en las alumnas que en los alumnos?
- Expresa algunas conclusiones generales de todo lo que hasta aquí has expresado indicando cuál sería la situación ideal.

12. UNA MIRADA A LA PRENSA

Se trata de recoger de la prensa diaria –sirven también revistas u otras publicaciones– noticias, artículos o fotografías que se refieran específicamente a algunos de los aspectos que se relacionan en cualquier ámbito –económico, educativo, social...– con la equiparación de oportunidades entre hombres y mujeres que incluyan una perspectiva de género al abordar algunas informaciones.

El modo de gestionar esta búsqueda admite muy distintos formatos: trabajo individual de alumnos y alumnas, constitución de equipos de investigación, encargos a una comisión específica, etc.

Es interesante que la información obtenida se ordene y se facilite el acceso de todo el alumnado a la misma. La organización de un mural a nivel de aula o de centro en el que se recojan –a ser posible acompañadas de comentarios críticos– titulares, fotografías y reseñas constituye una propuesta adecuada. Otra forma de gestión es la elaboración de un dossier con la información obtenida planteando posteriormente la realización de distintas actividades a partir del mismo. Las fotografías constituyen un instrumento de gran potencial para inducir a una reflexión individual o colectiva de alumnos y alumnas.

Cabe contemplar también, por su utilidad y por las grandes posibilidades que ofrece, el comentario de viñetas aparecidas en prensa, en revistas o, de un modo específico, en los cómics, en las que se aborden aspectos de algún modo relacionados con la problemática de la discriminación de género. Un ejemplo de esta última posibilidad:

- Explica, comentándolas, cuáles son las ideas más relevantes que te sugieren estas viñetas de Mafalda



- ¿Crees que es eficaz el humor como instrumento para denunciar situaciones injustas o de discriminación?

13. ¿QUÉ PODEMOS HACER PARA MEJORAR NUESTRO CENTRO?

Se pretende mejorar, a partir de un análisis previo, la situación del centro escolar en lo que se refiere a las relaciones de género. Para ello, se traza un proyecto de actuación en campos específicos del centro educativo diseñando las acciones a desarrollar, las condiciones que éstas exigen y su ubicación temporal en el calendario. Este proyecto debe ser planteado a nivel global –aula, nivel educativo o centro escolar en su totalidad– y ser asumido por todas las personas para garantizar su efectividad real.

En la elaboración de dicho proyecto se puede seguir una secuencia similar a la del siguiente cuadro:

- I. **Exposición inicial** –preferiblemente a cargo de personas expertas– centrada en el problema del sexismo en los centros educativos.
- II. **Debate en gran grupo** sobre la situación del centro escolar propio en lo que respecta a equiparación de oportunidades (tanto a nivel explícito como oculto).
- III. Establecimiento de **prioridades**: cuáles son los ámbitos sobre los que es más urgente actuar (aulas y acceso a dependencias, uso de patios, actividades no docentes, recursos didácticos, usos lingüísticos, representación del alumnado y del profesorado...). Se selecciona un número reducido de ámbitos de tal forma que los futuros esfuerzos se centren como máximo en tres sectores.
- IV. **Planificar las acciones concretas** que ha de desarrollar cada colectivo –alumnado, profesorado y otros agentes– al respecto de cada área establecida.
- V. Establecimiento de **plazos temporales** claros para la ejecución de cada acción.
- VI. Asignación de **recursos materiales** necesarios y explicación del modo de conseguirlos.
- VII. Concreción de los **mecanismos de tipo evaluador** para determinar los avances conseguidos en cada una de las acciones.
- VIII. Determinar un plazo razonable para la **revisión del plan** y para su reorientación si ello fuese necesario.

Capítulo 6

PROPUESTAS PARA UN FUTURO EQUIPARADOR

La situación actual de la discriminación de género y los planteamientos generales que la configuran en el marco educacional —que han sido hasta aquí descritos— plantean claras incógnitas relacionadas con los pasos dados hacia el futuro. De la solución que se pretenda dar a tales interrogantes depende en buena medida el éxito de las estrategias que se puedan arbitrar para la definitiva superación de la discriminación sexista. La perspectiva prospectiva se revela entonces como fundamental para la composición de una visión de conjunto del problema. Abordamos, pues, a continuación algunas breves reflexiones centradas en las pautas desde las que conviene plantear el futuro en este contexto.

Inicialmente para avanzar en el futuro inmediato de un modo significativo en lo que al campo de la equiparación de oportunidades de hombres y mujeres se refiere parece a todas luces necesario que cualquier actuación aparezca construida a partir del diseño de planes de acción sistemática planteados en muy distintos ámbitos, de tal modo que dichos planes tengan como referente tanto a la comunidad internacional en su totalidad como a los diferentes estados individualizados o a las respectivas administraciones regionales y autonómicas y aun a otros estamentos de intervención con menor proyección (por ejemplo a nivel municipal). Esta acción ha de incluir, entre otros, algunos parámetros situados dentro del ordenamiento legislativo-nor-

mativo que sirvan de base al diseño, ejecución y posterior evaluación específica de las estrategias referidas a la equiparación de oportunidades y a la lucha contra el sexismo. Tal exigencia de actuación a diferentes niveles de incidencia aparece ante la necesidad de catalizar desde una acción multiperspectiva un cambio actitudinal que se revela como condicionante que es absolutamente imprescindible superar para la eficacia del proceso equiparador.

Por otra parte, dentro del proceso que se oriente en el futuro a la superación de la discriminación sexista en el interior del tejido social —que siempre conlleva un persistente y complejo proceso de deconstrucción cultural— aparece asignado inevitablemente un relevante papel a la educación formalizada que se desarrolla en las instituciones escolares. De un modo particular este papel posee mayor relevancia durante aquellos periodos que configuran las etapas de educación obligatoria. El desarrollo de esta función por parte de la escuela debe aparecer ejecutada dentro del marco de una necesaria reformulación de las políticas a las que antes nos referimos y ha de estar presidida por una clara orientación hacia líneas de actuación concretas que faciliten nuevos avances de cara a la igualdad real de oportunidades y que permitan superar la simple escolarización mixta con apariencia de educación equiparadora.

Una acción responsable respecto de la igualdad de oportunidades dentro del marco educativo ha de aparecer construida sobre una serie de líneas de actuación básicas entre las que, cuando menos, deberán de figurar las siguientes:

- I. Establecer potentes directrices institucionales que se concreten posteriormente en programas de actuación que se lleven a cabo en los centros educativos orientados hacia el desarrollo coeducador de las personas —lógicamente el alumnado posee una relevancia especial— que la institución escolar acoge. En este sentido es necesario establecer mecanismos para la descarga en los centros escolares de las diversas propuestas surgidas en contextos de decisión internacional diseñadas específicamente para la actuación equiparadora dentro del ámbito educativo —Conferencias Mundiales sobre las Mujeres, Programas de Acción Comunitaria, etc.—, facilitando igualmente a los centros escolares el conocimiento de pautas y planes de actuación concretos que son promovidos desde aquellas instituciones que en el ámbito estatal o autonómico se implican en la equiparación de oportunidades entre los sexos.

- II. Promover el debate, la investigación científica –tanto iniciando la apertura de nuevas líneas como manteniendo los vectores ya existentes– y el intercambio de puntos de vista en el ámbito de la equiparación de oportunidades entre hombres y mujeres –una medida relevante por su impacto y efectividad es la creación de seminarios universitarios referidos a esta temática– difundiendo de un modo especial los resultados entre los distintos agentes implicados en la acción coeducadora y haciendo partícipe de los mismos a la sociedad en su conjunto.
- III. Desarrollar una función de control pedagógico responsable con respecto a las diferentes prescripciones normativas relacionadas con la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo y la inclusión de aspectos equiparadores en las directrices curriculares que guían la vida pedagógica en los centros. La implicación de instrumentos como los servicios de inspección educativa resulta imprescindible a esta finalidad.
- IV. Promover convocatorias abiertas dirigidas a incentivar la calidad educativa de los centros escolares –la utilización de formatos tales como licencias por estudios, proyectos de investigación, proyectos de innovación educativa y otras propuestas similares está profundamente indicada– en los que sea el profesorado el principal artífice del desarrollo de procesos en los que se reflexione y se establezcan pautas de acción concreta para el desarrollo coeducativo de los centros educativos.

La actuación que desde la escuela cabe razonablemente aguardar de cara a la consecución de futuros avances en el terreno de la igualdad real de oportunidades se puede centrar en núcleos muy distintos: materiales didácticos, acceso a los diferentes espacios del centro escolar, usos lingüísticos en el ámbito del centro, reparto de tareas, práctica deportiva, detentación de cotas de poder entre el profesorado y el alumnado, actividades lúdicas, etc. En esta acción –que es siempre profundamente educativa–, la escuela se encuentra ubicada dentro de un macrosistema social en el que se dota de significado a todas las acciones equiparadoras emprendidas de tal modo que las características y los condicionantes de dicho macrosistema social inciden radicalmente sobre las propias características de la acción escolar. Por ello, la escuela se ve obligada a contemplar y prever la acción de otras instancias socializadoras –en sentido amplio– con las que su acción limita y “compite” tales como los medios de comunicación, las propias familias, los grupos de iguales, etc. en su propia actuación coeducadora.

Por supuesto que el potencial de la institución escolar en tanto que instrumento que incentive la equiparación ha de estar construido sobre su propia capacidad para erigirse en agente dinamizador de la comunidad social y cultural de referencia en la que el centro se ubica. De tal principio resulta lógico deducir que la escuela deberá colaborar y vincular su acción a la de otros agentes del entorno: movimientos de renovación pedagógica, asociaciones de padres y madres del alumnado, asociaciones de vecinos y vecinas, órganos de promoción cultural, etc.

La instauración y el desarrollo de líneas de trabajo comunes a distintos países y regiones europeas —en formatos tales como las estadias y visitas de profesorado, los intercambios de alumnado, el desarrollo de proyectos transnacionales, etc.— centradas en diferentes enfoques y aspectos relacionados con la equiparación de oportunidades entre los géneros desde el ámbito educacional se revela como un agente de extrema relevancia de cara a que se produzca un futuro y significativo incremento en la densidad del flujo de actuaciones relacionadas con la igualdad de oportunidades así como un avance —que resulta por otra parte muy necesario— en la normalización de las actuaciones ejecutadas en el seno de cualquier sistema educativo.

En la toma de conciencia de su propio papel en relación con la superación de la discriminación sexista, la institución escolar deberá desarrollar una actuación conformada en primer lugar por el análisis de la pervivencia sexista dentro de sus propias estructuras y en sus esquemas de funcionamiento. Esta reflexión analítica previa, constituirá la base sobre la cual afrontar la superación de las marcas de discriminación evidenciadas. Tanto la fase de análisis inicial como la planificación y ejecución de acciones deberán aparecer centradas sobre dos ámbitos referenciales: por un lado, el currículo educativo explícito —lo que en cada área curricular se transmite al alumando a este respecto (poseen gran peso los aspectos actitudinales)— que se desarrolla en el centro escolar y, por otro, aquellos aspectos implícitos conformadores del currículo oculto —aspectos escondidos en los propios mecanismos de funcionamiento de la organización educativa y que a menudo pasan desapercibidos— pero con gran vigencia en el interior de la propia institución escolar. Lógicamente, en relación con aquellos aspectos curriculares de mayor nivel de explicitación se deberá prestar una especial atención a aquellas áreas curriculares en las que tradicionalmente se ha constatado una mayor cabida de rasgos de discriminación de género. Será así necesario atender de un modo preferencial, entre otros, a espacios curriculares tales como la educación física, las ciencias experimentales, la tecnología o la edu-

cación plástica y visual. Entre los aspectos ocultos sobre los que es prioritario focalizar con mayor intensidad el análisis, la reflexión y las actuaciones en el marco de los centros escolares en tanto que órganos institucionales aparecen los siguientes:

- Influencia del género en la ostentación de funciones de liderazgo dentro de la institución escolar.
- Parámetros que regulan la interacción entre profesorado y alumnado.
- Características y condicionantes de la utilización real de los diversos espacios y áreas físicas y funcionales de la escuela.
- Elementos conformadores del pensamiento y de las actitudes del profesorado al respecto de los factores que constituyen el sistema sexo-género.
- Tendencias en la asignación de los diferentes niveles educativos al profesorado en base al grupo de género al que cada docente pertenece.

Queda claro que la reflexión a que nos referimos no es en ningún caso cuestión exclusiva asignada a sectores del profesorado –por ejemplo equipos directivos– ni aun globalmente a todo el profesorado como colectivo sino que el alumnado también debe participar en ella así como padres y madres de dicho alumnado.

De cara a establecer cuál ha de ser la naturaleza de la actuación de los sistemas educativos en la promoción de la equiparación entre las oportunidades de hombres y mujeres parece estrictamente necesario determinar una orientación contra el sexismo que simultáneamente potencie y respete el hecho diferencial que significa en sí mismo la pertenencia a un sexo distinto. La meta pretendida no es, pues, igualar a hombres y mujeres en sus rasgos diferenciales –difícilmente se podrían igualar realidades naturalmente constituidas en base a aspectos diferenciales– sino la equiparación real en términos de oportunidades, otorgando a los referentes femeninos un peso específico igual al que se confiere a los referentes caracterizados como masculinos.

La presentación, dentro de diversas acciones educativas, de diferentes modelos tanto masculinos como femeninos prestigiados debe constituir una medida normalizada para la promoción de avances hacia la equiparación de oportunidades. A este respecto, el debate referido a la posible conveniencia de aplicación de estrategias de discriminación positiva para las alumnas o a la utilización de agrupamientos segregados según sexo debe dar lugar a posiciona-

mentos claros y consensuados asumidos por parte del profesorado y de todos los demás agentes que participan en el desarrollo funcional de la institución escolar, teniendo en cuenta en todo caso el carácter excepcional, puntual y siempre ajustado a los dictámenes de la consiguiente evaluación aplicada que debe conllevar la adopción de estas acciones.

El proyecto educativo de un centro escolar, en tanto que instrumento regulador de la acción educativa desarrollada en el mismo, ha de recoger explícitamente parámetros que permitan avanzar desde la institución escolar hacia la promoción de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Estos parámetros conformadores de dichos proyectos educativos han de referirse tanto a las notas de identidad del centro —a partir de una colectánea informativa previa que incorpore las características reales de la relación entre ambos sexos en el entorno social y cultural del centro de enseñanza— como a las finalidades pretendidas por medio de los procesos de tipo educacional así como a los diferentes aspectos organizativos que articulan la vida en los centros escolares. Igualmente, es necesario que el proyecto educativo constituya un instrumento que oriente al centro escolar hacia su proyección sobre el entorno socio-cultural más próximo y que por ello su acción equiparadora encuentre presencia y sentido en los núcleos sociales inmediatos (grupos, entidades o asociaciones de diverso tipo).

Además, por pura lógica funcional, es necesario que aquellos principios de acción del proyecto educativo relacionados con la equiparación de oportunidades entre los sexos se trasladen a los respectivos proyectos curriculares y se transmitan igualmente a las secuencias que articulan las distintas unidades didácticas. A estos efectos es deseable —y esperable— un claro incremento de los esfuerzos de orientación y asesoramiento al profesorado por parte de los respectivos servicios de apoyo integrados en la Administración Educativa.

Igualmente se deberá incentivar entre el profesorado la adopción de actuaciones de investigación —de un modo preferente es necesario promocionar procesos basados en la investigación-acción toda vez que poseen un gran potencial para su proyección sobre la práctica educativa— relacionados con la discriminación sexista en el ámbito educativo y con la superación de los mismos. Esta promoción deberá ir destinada tanto al entrenamiento en los procesos de investigación —especialmente por medio de las distintas líneas de formación continuada del profesorado— como a la construcción y manejo de instrumentos adecuados para el trabajo y la posterior difusión de los resultados. De un modo complementario, el profesorado deberá ser entrenado en estrategias de trabajo colegiado que permitan la op-

timización –cuantitativa pero sobre todo de tipo cualitativo– de los procesos de investigación que desarrolle.

Para el incremento de la potenciación de la coeducación real en el marco de los centros escolares sería sin duda conveniente la creación y activación funcional de comisiones que funcionen de modo específico y que posean como objetivo el promover y dinamizar distintos aspectos relacionados con la reflexión sobre la presencia de la discriminación sexista en el ámbito escolar y con la promoción de acciones concretas para su superación. Dichas comisiones deberían estar formadas, cuando menos, por representantes del profesorado y del alumnado y, por supuesto, deberán aparecer contempladas dentro del proyecto educativo que organiza y ordena la acción educativa en cada uno de los centros escolares. En el mismo proyecto se deberán ubicar sus mecanismos de coordinación con otras instancias internas y externas al centro escolar. Estos órganos deberán también incluir distintos factores tales como la determinación de pautas de trabajo, la elaboración y selección de materiales educativos, el establecimiento de directrices para la formación del profesorado, la evaluación de programas, etc.

Uno de los ámbitos preferentes a los que se han de dirigir actuaciones coeducadoras promovidas dentro de la institución escolar es, por su omnipresencia y por su valor sintomático, el de los usos lingüísticos. Será así necesario trabajar en los centros escolares de cara a la consecución de una normalización lingüística que permita la no discriminación ni ocultación de lo femenino. De este modo, la utilización de un lenguaje con ausencia del masculino genérico o de la dualidad semántica en base al género conforma un vasto campo de actuación prospectiva para nuestra escuela actual. Las propuestas a este respecto han de dirigirse a distintos núcleos: interacciones verbales entre personas, rotulaciones de espacios en el centro educativo, comunicaciones oficiales, etc. Esta exigencia con respecto al lenguaje deberá aparecer recogida en el proyecto educativo que canaliza la acción educativa en cada centro escolar. Igualmente será necesario –la práctica demuestra con qué frecuencia y qué grado alcanza esta necesidad– exigir a la Administración desde los propios centros educativos que sean respetadas las formas no sexistas en el lenguaje utilizado en la totalidad de las comunicaciones entre la Administración, los diferentes centros escolares y el profesorado. Para ello, resulta también imprescindible que los centros escolares conozcan en profundidad y apliquen las recomendaciones que para un uso no sexista de la lengua se han diseñado y distribuido frecuentemente desde diversos órganos e instituciones.

La optimización de la acción educativa desde la escuela exigirá en el futuro que las actividades realizadas desborden el marco estricto del aula por lo que la realización de actividades extraescolares ofrece un complemento fundamental que permitirá que se potencie la proyección escolar sobre el entorno social y cultural del centro escolar al tiempo que se incrementa la potencialidad y el alcance de las propias acciones en el marco coeducador desarrolladas desde la institución escolar.

Ya en lo que respecta a los materiales curriculares resulta a todas luces necesario que se produzca una confluencia de actuaciones a cargo de múltiples agentes: la Administración Educativa, el profesorado, los movimientos de renovación pedagógica e incluso las mismas editoriales productoras de material didáctico elaboren nuevas y amplias propuestas de actividades específicas relacionadas con la coeducación y que se caractericen por su originalidad, por una escrupulosa adecuación a cada etapa educativa y por su capacidad de proyección sobre la vida cotidiana. Esta aportación consigue una saliencia especial en el contexto de aquellas áreas curriculares en las que tradicionalmente ha existido una mayor dificultad para la completa equiparación de oportunidades entre ambos chicos y chicas.

Será igualmente conveniente que exista un control sostenido sobre la presencia de elementos de discriminación sexista en los distintos recursos didácticos que se utilizan en la escuela. En este sentido logran una especial relevancia los libros de texto en tanto que constituyen recursos extremadamente utilizados en la práctica educativa formalizada. El análisis de rasgos de tipo sexista en los recursos didácticos —en el caso de los libros este análisis se refiere tanto al léxico como a los contenidos e incluso a las ilustraciones— debería ser realizada por el propio profesorado en los centros escolares por lo que la formación continuada del personal docente a este respecto encuentra aquí un vector de gran interés.

En este marco parece muy recomendable la creación de organismos específicos y permanentes de apoyo a la enseñanza —preferentemente con promoción institucional— para la orientación e incluso para la ejecución de este control de los indicadores sexistas en los recursos didácticos. Tales instancias tendrían como función la elaboración y difusión de recomendaciones para la superación de las marcas sexistas en los materiales y recursos, debiendo plantear también la exigencia de cumplimiento de los principios básicos a las editoriales y a los demás agentes diseñadores o elaboradores de recursos.

En relación con este campo cabe insistir igualmente en la estricta necesidad de incorporar dentro del menor plazo posible al trata-

miento escolar de la equiparación una cantidad cada vez mayor de recursos didácticos que se basan en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. A este respecto, el esfuerzo simultáneo de la Administración Educativa, por una parte, y de los propios centros escolares, por otra, se revela como definitivo de cara a actuaciones futuras.

La importancia del profesorado como agente de educación en igualdad lleva implícitas implicaciones prospectivas relacionadas con la necesidad de superar la tradicional feminización de la profesión docente—claro predominio cuantitativo de mujeres entre el personal docente— fenómeno éste que se ubica con especial intensidad en el ámbito de las primeras etapas del proceso educativo regulado —educación infantil y primaria— y que incide considerablemente sobre el desarrollo profesional del profesorado. De la Administración Educativa cabe aguardar, pues, que lidere esfuerzos para que en el futuro inmediato se produzca un avance significativo hacia una presencia equiparadora de ambos sexos a lo largo de la totalidad de las etapas que configuran el sistema educativo. Esta equiparación ha de ir acompañada de la toma simultánea de medidas que permitan un incremento del prestigio general de la profesión docente en todas las etapas educativas y de un modo especial en aquellas que en la actualidad sufren de mayor feminización por, precisamente, su escaso prestigio social, sus peores condiciones laborales y sus menores índices retributivos.

En lo que se refiere a la formación inicial destinada al futuro profesorado se deberán abordar en mayor medida de lo que en la actualidad se lleva a cabo y además de un modo específico en sus distintos currículos, diversos aspectos relacionados con una educación para la superación de la discriminación sexista. Las actuaciones destinadas a este fin exigen de las instituciones responsables —y en especial de las instancias universitarias implicadas— una reflexión en profundidad sobre la actual situación y aquella a la que sería conveniente y deseable llegar. Igualmente resultará interesante la realización de consultas a distintos órganos de apoyo que desarrollen su acción en el ámbito de la equiparación de oportunidades de cara a valorar correctamente la situación de partida en los parámetros del actual sistema educativo y a orientar los cambios más oportunos de cara al futuro. La incorporación de programas de formación inicial del profesorado previamente experimentados en diferentes contextos —un buen ejemplo en el marco de la Unión Europea lo podría constituir el programa TENET— supondría una línea de notable interés a este respecto. Igualmente resulta necesario incorporar a la formación

inicial del futuro personal docente el manejo de aquellos recursos didácticos destinados específicamente al trabajo en coeducación que aparecen ubicados en el campo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Para que la práctica educativa constituya un eficaz instrumento de equiparación real de oportunidades entre los sexos es necesario que los programas y acciones concretas dirigidas a la formación en ejercicio del profesorado incluyan también los diferentes núcleos configuradores de la equiparación de oportunidades entre géneros. La formación en ejercicio del personal docente ha de desarrollar de un modo especial aspectos relaciondos con las características y exigencias de la transversalidad, con los principios metodológicos adecuados para el trabajo coeducador —aprendizaje significativo, importancia del entorno, uso de estrategias globalizadas y de trabajo colegiado...— así como a algunas técnicas específicas (efemerización, investigación, estudio de casos, etc.), con el diseño de recursos y materiales didácticos apropiados, con su análisis y criterios de selección de los mismos y con los procesos de evaluación del alumnado en relación con la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Cabe esperar además de la Administración Educativa que sea capaz de realizar un esfuerzo decidido por mantener durante los años próximos actividades relacionadas con la superación del sexismo en el marco de los distintos planes anuales de formación continuada del profesorado que de ella dependan toda vez que se ha constatado una notable y general desatención al respecto durante los últimos años. Tan sólo de este modo se garantiza la existencia de una acción persistente en la práctica equiparadora ejecutada desde los centros escolares más allá del simple voluntarismo militante que a menudo aparece en la base del trabajo desarrollado por un buen número de profesores y profesoras en relación con la superación desde los centros escolares de la discriminación basada en postulados de género. Lógicamente la formación permanente del personal docente ha de tender a desarrollarse contando con la colaboración especial de los servicios específicos dedicados a la formación del profesorado. Estas estructuras tienen ante sí algunos desafíos: la regularización de la oferta de actividades formativas referidas a contenidos relacionados con la coeducación, la descentralización geográfica de dichas propuestas formativas en la medida de lo posible, y el establecimiento de itinerarios formativos que integren las distintas acciones para la formación del profesorado en el ámbito de la igualdad de oportunidades. Es además prioritario que dichos centros utilicen de modo preferencial modalidades formativas de tipo autónomo y que aparezcan

contextualizadas en los propios centros escolares aunque ello no quiere decir que la educación orientada a una equiparación real de oportunidades entre los sexos no deba ser incorporada a otros formatos o modalidades con menor nivel de autonomía y contextualización —cursos, jornadas, encuentros...— o a propuestas formativas de otra naturaleza.

Posee también una gran relevancia de cara a su optimización funcional que los distintos centros de formación del profesorado establezcan mecanismos de coordinación con los servicios de inspección educativa para un mayor incremento del potencial que poseen las acciones formativas sobre todo cuando éstas son de tipo autónomo (aquellas en las que participa el profesorado reflexionando sobre su propia práctica educativa y marcando pautas para la mejora de la misma). En este contexto sería enormemente conveniente la activación de una figura de tipo unipersonal —teóricamente ha sido ya creada en algunas comunidades autónomas españolas, aunque en general aparece con escaso nivel de operativización real— con funciones específicas referidas a la coordinación de la formación continua en cada centro escolar y que por ello tendría asignadas funciones de planificación y organización de las actividades de dicha formación desarrolladas en el interior de cada centro educativo.

Las familias, en tanto que agentes a todas luces fundamentales para el desarrollo coeducativo, constituyen una instancia que está llamada a actuar coordinadamente con la institución escolar. Los mecanismos de relación entre familias y centros educativos —que deben aparecer claramente explicitados en los correspondientes proyectos educativos— han de permanecer constantemente activados y tanto la institución escolar como la Administración Educativa deben velar para que esta coordinación funcione real y eficazmente. Las reuniones de coordinación, las visitas de padres y madres a la escuela, la participación de las familias en actividades de tipo extraescolar o complementario constituyen cauces que deben ser continuamente potenciados en general desde el medio escolar. En idéntica línea, los centros educativos deberán, si ello es posible y se cuenta con los apoyos mínimos necesarios en cada caso, crear y activar escuelas de padres y madres dotadas de un carácter estable y que permitan abordar distintos aspectos relacionados con la equiparación de oportunidades entre ambos sexos de un modo coordinado y ello tanto en el ámbito escolar como en el contexto familiar.

De igual modo cabe referirse a la función de aquel personal orientador —con frecuencia se trata de personal no docente— que desarrolla sus funciones en los centros escolares dado que el mismo posee

una notabilísima incidencia sobre las condiciones que determinan en muchos casos el alcance real de los resultados de cualquier labor co-educativa desarrollada desde el centro. Su acción resulta especialmente relevante en relación con la incorporación de las familias a las propuestas nacidas y planteadas en el seno de la institución escolar. Además, la acción orientadora posee una gran importancia de cara a una futura ruptura de los estereotipos de género en relación con las opciones que se plantean al alumnado en los ámbitos académicos o profesionales (áreas curriculares optativas, elección de áreas profesionales, etc.)

Por su parte, la Administración Educativa deberá asumir y ejercer distintas y muy importantes funciones con respecto a las acciones de superación de la discriminación sexista a partir de contextos educativos formalizados. Así, en primer lugar, deberá asumir una función de liderazgo en lo que respecta a la información y sensibilización hacia los aspectos que integran dicho ámbito; en segundo lugar, es necesario que de la Administración Educativa surjan directrices y programas que canalicen la acción en el campo de la educación escolar no discriminatoria. Por ello y de cara al futuro será estrictamente prioritario que la Administración afronte escrupulosamente al menos su obligación de dotar suficientemente de recursos humanos, espaciales, de equipamiento y didácticos específicos a los centros escolares para una adecuada gestión pedagógica de la igualdad de oportunidades.

Por último, no podemos dejar sin enfatizar el fundamental papel que están llamados a jugar en el futuro inmediato aquellos órganos que, integrados dentro de cuadros administrativos, poseen una marca equiparadora específica desde el momento de su creación. Tales órganos, con muy distinto espectro de incidencia y desarrollo –supranacional, estatal, comunitario, local...– poseen una clara funcionalidad al respecto de la igualdad de oportunidades y su influencia sobre el campo educativo, aunque no exclusiva, resulta manifiesta. El caso del “Instituto de la Mujer” a nivel de estado español o de otros órganos equivalentes a nivel autonómico o municipal resulta paradigmático. Por ello, cabe señalar la necesidad de que se promocióne en todos los niveles referidos la creación, dotación y activación de estas entidades y la conveniencia de que en el futuro se operativice en las mismas una mayor proyección sobre el marco de la educación formalizada de tal manera que se incrementen cuantitativamente los programas desarrollados por estos órganos dentro de los centros educativos y se diversifiquen los tipos de actuación que en ellos se llevan a cabo. Igualmente cabe esperar para el futuro una mayor colaboración entre la escuela y dichos órganos de tal modo que los mis-

mos se puedan encuadrar dentro de los sistemas de asesoramiento y apoyo estables que la Administración brinda a la institución escolar.

Como conclusión a estas leves pautas de acción prospectiva en lo que respecta a la educación formalizada en tanto que instrumento para la igualdad real de oportunidades entre hombres y mujeres señalamos la necesidad de que la educación se convierta cada vez con mayor intensidad en el gran agente transformador de una realidad social que todavía se caracteriza por notables pervivencias discriminatorias de tipo sexista. En la misma vocación de la acción educativa aparece claramente diseñada la exigencia –tan sólo de este modo cabe hablar con propiedad de verdadera educación– de que ésta sea realmente liberadora y transformadora, de que consiga para el ser humano mayores cotas de libertad e igualdad. Desde estos postulados debemos destacar el objetivo equiparador de cualquier acción educativa. Pero para que esta vocación se realice es estrictamente necesaria una confluencia integradora de todos aquellos agentes que en la escuela –como principal escenario de la educación formal– tienen asignado algún papel en el proceso educacional o desarrollan alguna función formadora: profesorado, padres y madres, equipos de apoyo escolar (inspección educativa, orientación, formación continuada...), entidades de diversa tipología ubicadas en el núcleo cultural en el que la escuela se asienta, etc. La planificación de acciones concretas, la dotación necesaria, la ordenación de recursos, el análisis y la difusión de resultados, la propia evaluación de procesos y logros configuran campos de actuación específica en la que dicha confluencia se articula y se dota de sentido. En cualquier caso, tan sólo desde una implicación profunda y real de todos los agentes citados –sin duda liderada por el propio centro educativo en tanto que realidad compleja– mantendremos el camino abierto a la esperanza y nuestras escuelas constituirán eslabones de una cadena que por una vez aparece destinada a liberar al ser humano y no a mantener ningún tipo de servidumbre basada en la persistencia de una discriminación, la de género, que ha sido tenaz y desgraciada compañera de hombres y mujeres a lo largo de un dilatadísimo trayecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Acker, S.: *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, Narcea, 1995.
- Alario, M. T.: "Óllannos. Sobre sexo, identidad, imaxe e educación", *Andaina*, 30 (invierno, 2002), pp. 39-45.
- Alario, C.; Bengoechea, M.; Lledó, E. y Vargas, A.: *Nombra. La representación del femenino y del masculino en el lenguaje*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1995.
- Alberdi, I. y Martínez, L.: *Cap a una nova orientació coeducativa. Dades i propostes*, Valencia, Institut Valencià de la Dona, 1990.
- Alemaný, C. (Ed.): *Ciencia, tecnología y coeducación. Investigaciones y experiencias internacionales*, Bellaterra, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1996.
- Altable, CH.: "La coeducación sentimental" en Ramos, J. (Ed.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Morón de la Frontera, MCEP, 1998, pp. 169-180.
- Álvarez, I.: "Propuestas coeducativas en el aula" en Alario, T.; Alario, C. y García, C. (Coords.): *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano*, Salamanca, Amarú, 1998, pp. 219-225.
- Apple, M. W.: *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Amorós, C.: "Igualdad e identidad" en Valcárcel, A. (Comp.): *El concepto de igualdad*, Madrid, Pablo Iglesias, 1994, pp. 29-48.

- Arnesen, A. L.: "A pedagogy for equality, does it exist?" en AA.VV.: *Em busca de uma pedagogia da igualdade. Actas da Universidade de Verao*, Lisboa, Comissao para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1995, pp. 20-39
- Arnot, M. y Weiler, K. (Eds.): *Feminism and social justice in education*, London, Falmer Press, 1993.
- Ball, S. J.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós-MEC, 1989.
- Ballarín, P.: "El mito de la coeducación" en Ramos, J. (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Morón, MCEP, 1998, pp. 121-126.
- Barberá, E.: *Psicología del género*, Barcelona, Ariel, 1998.
- Barquín, J. y Melero, M.: "Feminización y profesionalización docente. Internalización sexista del trabajo", *Investigación en la Escuela*, 22 (1994), pp. 25-34.
- Barrio, E.: *Espacios públicos en clave de sexo/género*, Granada, Comares, 1999.
- Baspw, S. A.: *Gender, stereotypes and roles*, London, Brooks/Cole, 1992.
- Baudoux, C. y Noircent, A.: "Culture mixte des classes et strategies des filles", *Revue Française de Pédagogie*, 110 (enero-marzo, 1995), pp. 5-16.
- Blanco, C.: *El contradiscurso de las mujeres*, Vigo, Nigra, 1997.
- Blanco, N.: "¿Hacia dónde va la libertad femenina?", *Cuadernos de Pedagogía*, 306 (octubre, 2001), pp. 54-56.
- Blat, E.; Madrid, M. y Morell, G.: "Reflexiones en torno a una escuela coeducativa", *Aula de Innovación Educativa*, 21 (diciembre, 1993), pp. 7-9.
- Bohm, W.: *¿Pedagogía masculina-educación femenina?*, Washington, OEA, 1993.
- Bonal, X.: *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*, Barcelona, Graó, 1997.
- Bonal, X.: *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*, Barcelona, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1998.
- Bonal, X.: "La coeducación como democratización de la enseñanza", *Aula de Innovación Educativa*, 88 (enero, 2000), pp. 28-29.
- Bonal, X. y Tomé, A.: "Las representaciones de lo masculino y de lo femenino en el alumnado de educación primaria. Análisis y efectos sobre el profesorado", *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 16 (octubre-diciembre, 1995), pp. 42-48.

- Bonal, X. y Tomé, A.: *Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado*, Barcelona, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1997.
- Botinas, E. y Cabaleiro, J.: "Consideraciones sobre la historia de las mujeres", *Iber*, 10 (octubre, 1996), pp. 119-127.
- Bourdieu, P.: *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Calero, M. A.: *Sexismo lingüístico*, Madrid, Narcea, 1999.
- Cameron, D.: *Feminism and Linguistic Theories*, Londres, Mac Millan Press, 1985.
- Camps, V.: *Los valores de la educación*, Madrid, Anaya, 1994.
- Carbonell, J.: "El laberinto de las transversales", *Aula de Innovación Educativa*, 46 (enero, 1996), pp. 69-72.
- Caruncho, C. y Mayobre, P.: "Un encuentro con Diótima" en Caruncho, C. y Mayobre, P. (Coords.): *Entre a igualdad e a diferencia*, Santiago de Compostela Tórculo, 1998, pp. 9-22.
- Casey, K. y Apple, M. W.: "El género y las condiciones de trabajo del profesorado: el desarrollo de su explicación en América", *Educación y Sociedad*, 10 (1992), pp. 7-21.
- Cavana, M. L.: "Diferencia" en Amorós, C (Dir.): *10 palabras clave sobre mujer*, Pamplona, Verbo Divino, 1995, pp. 53-86.
- Chetwynd, J. y Harncitt, D. (Eds.): *The sex-role system*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1978.
- Cobeta, M.; Jaramillo, C. y Mañeru, A.: "El significado de la diferencia sexual en educación" en Ramos, J. (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Morón, MCEP, 1998, pp. 25-38.
- Codina, P.; Cortada, E. y Roset, M.: *Educació no sexista. Experiències educatives*, Barcelona, Graó, 1994.
- Colectivo "escuela no sexista" (Coens): *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares*, Murcia, COENS-Universidad de Murcia, 1992.
- Colom, J.: "Aportaciones al estudio de los estereotipos de género", *Pedagogía Social*, 15-16 (junio-diciembre, 1997), pp. 145-153.
- Coll, C.; Pozo, J. I. et al.: *Los contenidos de la Reforma*, Madrid, Santillana, 1992.
- Comisión de las comunidades europeas: *Manual de acción: cómo llevar a la práctica la igualdad entre los sexos*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988.
- Cremades, A.: "La coeducación como propuesta" en Acuña, S. (Coord.): *Coeducación y tiempo libre*, Madrid, Consejería de Educación y Ciencia-Ed. Popular, 1995, pp. 13-45.

- Cumming, A. y McGrath, G. M.: "Reflexiones sobre la condición y la educación de las mujeres: fenómenos en transición", *Revista de Educación Comparada*, 49 (1982), pp. 15-23.
- Del Río, P.: "¿En contra de los niños? Apuntes sobre un necesario debate sobre género, desarrollo y educación", *Cultura y Educación*, 14-15 (septiembre, 1999), pp. 121-127.
- Duru-Bellart, M.: "Filles et garçons à l'école; approches sociologiques et psycho-sociales. La construction scolaire des différences entre les sexes", *Revue Française de Pédagogie*, 110 (enero-marzo, 1995), pp. 75-109.
- Ellis, J. L. y Wilinsky, J. (Coords.): *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*, Madrid, Narcea, 1999.
- Escofet, A.; Heras, P.; Navarro, J. M. y Rodríguez, J. L.: *Diferencias sociales y desigualdades educativas*, Barcelona, ICE-Horsori, 1998.
- Espín, J. V.: "Diferencias de género en la intervención educativa: un tema vigente en investigación" en AA.VV.: *VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa Diferencial*, Madrid, AIDIPE, 1993.
- Fabra, M. L.: *Ni resignadas ni sumisas. Técnicas de grupo para la socialización asertiva de niñas y chicas*, Bellaterra-Barcelona, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1996.
- Fairclough, N.: *Discourse and social change*, Cambridge, Polity Press, 1992.
- Fernández, J. (Coord.): *Género y sociedad*, Madrid, Pirámide, 1998.
- Fernández Enguita, M.: "Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación" en Fernández Enguita, M. (Coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori, 1997, pp. 107-122.
- Fernández Enguita, M.: "Las condiciones de la igualdad de oportunidades", *Cuadernos de Pedagogía*, 282 (julio-agosto, 1999), pp. 19-24.
- Fernández Herrero, B.: "Fadas e bruxas como arquetipos morais femininos nos contos" en AGRA, M. X. (Coord.): *Corpo de mulher. Discurso. Poder. Cultura*, Santiago de Compostela, Laiovento, 1997, pp. 215-249.
- Fernández Pérez, M.: *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*, Madrid, Siglo XXI, 1994.
- Fernández Sánchez, J.: *Género y sociedad*, Madrid, Pirámide, 1998.

- Fernández Vázquez, X. R.: "A análise de bandas desenhadas como material didáctico interdisciplinar", *Revista Galega do Ensino*, 8 (mayo, 1995), pp. 165-175.
- Flecha, C.: "Las mujeres, del género a la diferencia", *Documentación Social*, 105 (octubre-diciembre, 1996), pp. 73-92.
- Fox, E.: *Reflexiones sobre género y ciencia*, Valencia, Alfons el Magnànim, 1991.
- France, P.: "Los comienzos de los estereotipos de género" en Browne, N. y France, P.: *Hacia una educación infantil no sexista*, Madrid, MEC-Morata, 1988, pp. 66-85.
- Freixas, A. y Luque, A.: "¿A favor de las niñas? Notas en el debate sobre la escuela coeducativa", *Cultura y Educación*, 9 (marzo, 1998), pp. 51-62.
- Gairín, J. y Feixas, M.: "Las actitudes del profesorado de matemáticas ante la coeducación", *Uno*, 19 (enero, 1999), pp. 59-70.
- García Meseguer, A.: *Lenguaje y discriminación sexual*, Barcelona, Montesinos, 1988.
- García Meseguer, A.: *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Garreta, N. y Careaga, P. (Eds.): *Modelos masculino y femenino en los textos de E.G.B.*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1987.
- Gilmore, D.: *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 1994.
- Giroux, H.: "Hacia una pedagogía en la política de la diferencia", en Giroux, H. y Flecha, R.: *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure, 1992, pp. 94-128.
- González Lucini, F.: *Temas transversales y educación en valores*, Madrid, Anaya, 1993.
- Goulds, S.: *La discriminación de la mujer*, Barcelona, Molino, 1986.
- Grupo de orientación diferencial.: *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista. Revisión de un cuaderno para tomar decisiones vocacionales*, Barcelona, Laertes, 1996.
- Herbert, C.: *Sexual harassment in schools: a guide for teachers*, London, Publishers, 1992.
- Hollingsworth, S.: "Feminist pedagogy in the research class: an example of teacher research", *Educational Action Research*, 2 (1994), pp. 49-70.
- Instituto de la mujer: *Elige bien: un libro sexista no tiene calidad*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1996.
- Instituto de la mujer: *Cómo orientar a chicas y a chicos*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1997.

- Instituto de la mujer: *Desarrollo de la carrera profesional para mujeres*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1999.
- Izquierdo, M. J.: *El malestar en la desigualdad*, Madrid, Cátedra, 1998.
- Jacobson, J. L.: *Discriminación de género. Un obstáculo para un desarrollo sostenible*, Bilbao-Bilbo, Bakeaz, 1994.
- Jares, X. R.: *Educación y derechos humanos*, Madrid, Popular, 1999.
- Kenway, J. y Willis, S.: *Answering back: girls, boys and feminism*, London, Routledge, 1998.
- Klein, S.: *Handbook for achieving sex equity in education*, Baltimore, The Jhon Uopkins University Press, 1985.
- Lara, D.: "Coeducar en la igualdad: escuela y familias juntas", *Cuadernos de Pedagogía*, 266 (febrero, 1998), pp. 39-44.
- Larrauri, M.: "¿Iguales a quién? Mujer y educación" en Lomas, C. (Comp.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 33-42.
- Lerner, G.: *La creación del patriarcado*, Barcelona, Crítica, 1990.
- Lewontin, R. C., Rose, S. y Kamin, L. J.: *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*, Barcelona, Crítica, 1987.
- Lledó, E.: "Reflexiones sobre redactados androcéntricos", *Mujeres*, 18 (2º trimestre, 1995), pp. 6-7.
- López Carretero, A.: *La experiencia de saber en femenino*, Madrid, Akal, 2001.
- López, I. y Alcalde, A. R. (Coords.): *Relaciones de género y desarrollo*, Madrid, La Catarata-Universidad Complutense, 1999.
- López, A. y Madrid, J. M.: *Lenguaje, sexismo, ideología y educación*, Murcia, KR, 1998.
- Luke, C. (Comp.): *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Madrid, Morata, 1999.
- Magallón, C.: "El relegamiento de la cultura femenina en la escuela. Un reto para la construcción de una cultura de la paz" en Iglesias, A. (Coord.): *Por unha Europa de paz, multiétnica e intercultural*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1995.
- Mañeru, A.: "Nombrar en femenino y en masculino" en Lomas, C. (Comp.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 157-170.
- Marcelo, C.: *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, EUB, 1999.
- Martín Rojo, L.: "Com es poden abordar desde l'escola els usos sexistes i les diferències lingüístiques entre homes i dones", *Guix*, 225-226 (julio-agosto, 1996), pp. 13-20.

- Montero, M. L.: "Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica" en Ferreres, V. y Imbernón, F. (Eds.): *Formación y actualización para la función pedagógica*, Madrid, Síntesis, 1999, pp. 97-129.
- Moreno Marimón, M.: *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Barcelona, Icaria, 1993.
- Morgan, D.: "Aprender a ser hombre: problemas y contradicciones de la experiencia masculina" en Luke, C. (Comp.): *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Madrid, Morata, 1999, pp. 106-116.
- Muñoz, A.; García, M. B. y De La Morena, M. L.: "¿Qué piensan los estudiantes universitarios sobre las diferencias de género?" en Marchena, E. y Alcalde, C. (Coords.): *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza. Actas del IX Congreso INFAD 2000: infancia y adolescencia*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000, pp. 681-685.
- Murphy, P.: "Gender differences in pupil's reaction to practical work" en McCormick et al. (Eds.): *Teaching and learning technology*, Wokingham, Addison Wesley Pb. Co.-The Open University, 1993, pp. 143-154.
- Nash, M.: "Los mecanismos de transmisión de la desigualdad" en AA.VV.: *Em busca de uma pedagogia da igualdade. Actas da Universidade de Verao*, Lisboa, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1995, pp. 313-320.
- Nomdedeu, X.: "Algunas reflexiones sobre el género y las matemáticas en el aula", *Uno*, 19 (enero, 1999), pp. 23-44.
- Oliveira, M.: *La educación sentimental*, Barcelona, Icaria, 1998.
- Pearson, J.; Turner, L. y Mancillas, T. W.: *Comunicación y género*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Pino, M. R.: "Metodología de los temas transversales", *Innovación Educativa*, 5 (1995), pp. 11-18.
- Piussi, A. M.: "Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación" en Lomas, C. (Comp.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 43-67.
- Piussi, A. M.: "El sentido de la diferencia", *Cuadernos de Pedagogía*, 306 (octubre, 2001), pp. 57-61.
- Rambla, X.: "Tres preguntas sobre la coeducación en las etapas de infantil y primaria", *Aula de Innovación Educativa*, 88 (enero, 2000), pp. 34-36.
- Rivera, M. M.: "La diferencia sexual en Historia" en Caruncho, C. y Mayobre, P. (Coords.): *Entre a igualdade e a diferenca*, Santiago de Compostela Tórculo, 1998, pp. 61-74.

- Rivera, M. M.: "La atención a lo singular en la relación educativa", *Cuadernos de Pedagogía*, 293 (julio-agosto, 2000), pp. 10-13.
- Rosales, C.: "Análisis interno de los temas transversales" en Rosales, C. (Dir.): *Aproximación a los temas transversales*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1997, pp. 123-210.
- Rosales, C.: *Textos para la enseñanza de los temas transversales*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1999a.
- Rosales, C.: "Evaluación de los medios para la enseñanza de los temas transversales", *Adaxe. Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, 14-15 (1999b), pp. 185-211.
- Rovira, M. y Tomé, A.: *La enseñanza ¿Una profesión femenina?*, Barcelona, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1993.
- Salas, B.: *Orientaciones para la Elaboración del Proyecto Coeducativo de Centro*, Bilbao-Bilbo, Maite Canal, 1994.
- Santos Guerra, M. A.: "Currículo oculto e construcción de xénero na escola" en Aula castelao de filosofía (Comp.): *Filosofía e xénero*, Vigo, Xerais, 1996, pp. 67-90.
- Santos Guerra, M. A.: "La sexualidad en las organizaciones escolares" en Ramos, J. (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Morón, MCEP, 1998, pp. 71-107.
- Sarah, E.; Scott, M. y Spender, D.: "La educación de las feministas. Defensa de las escuelas no mixtas" en Spender, D. y Sarah, E. (Eds.): *Aprender a perder: sexismo y educación*, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 1993, pp. 79-91.
- Sau, V.: *Diccionario ideológico feminista*, Barcelona, Icaria, 1990.
- Scott, M.: "Dale una lección: el currículo sexista en la educación patriarcal" en Spender, D. y Sarah, E. (Eds.): *Aprender a perder. Sexismo y educación*, Barcelona, Paidós, 1993, pp. 129-153.
- Seminario permanente de educación para a igualdade: *Lendo avanzamos na igualdade. Guía de literatura infantil e xuvenil non discriminatória*, Santiago de Compostela, Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 2002.
- Sitjà, G.: "Coeducación en el proxecto educativo del CEIP El Sager", *Aula de Innovación Educativa*, 88 (enero, 2000), pp. 43-46.
- Solsona, N.: "A diversidade do alumnado en función do xénero", *Ensaio*, 3 (mayo-junio, 1999), pp. 56-59.
- Spender, D.: "¿Educación o adoctrinamiento?" en Spender, D. y Sarah, E. (Eds.): *Aprender a perder: sexismo y educación*, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 1993, pp. 41-51.
- Stolcke, V.: "Otra vez y todavía la diferencia" en Caruncho, C. y Mayobre, P. (Coords.): *Entre a igualdade e a diferenzia*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1998, pp. 75-96.

- Suárez Manrique, I.: "El protagonismo de la coeducación", *Cuadernos de Pedagogía*, 286 (diciembre, 1999), p. 72.
- Subías, R.: "No te cortes; los créditos variables no tienen sexo", *Aula de Innovación Educativa*, 88 (enero, 2000), pp. 51-52.
- Subirats, M.: "Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales", *Educación y Sociedad*, 4 (1990), pp. 91-100.
- Subirats, M.: "Género y escuela" en Lomas, C. (Comp.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 19-31.
- Subirats, M. y Brullet, C.: *Rosa y Azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988.
- Tannen, D. (Comp.): *Gender and conversational interaction*, Oxford, Oxford University Press, 1993.
- Tomé, A.: "El estado de la cuestión: la coeducación en la etapa infantil y primaria", *Aula de Innovación Educativa*, 88 (enero, 2000), pp. 30-33.
- Torres, J.: *El currículum oculto*, Madrid, Morata, 1991.
- Torres, J.: *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata, 1994.
- Torres, J.: "La reconstrucción de los discursos de género en las instituciones escolares" en Fernández Sierra, J. (Coord.): *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, Málaga, Aljibe, 1995, pp. 46-72.
- Tusón, A.: "Diferencia sexual y diversidad lingüística" en Lomas, C. (Comp.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 85-100.
- Unesco: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Barcelona, Santillana-Unesco, 1996.
- Urruzola, M. J.: "¿Es posible coeducar en la escuela mixta?" en Ramos, J. (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Morón, MCEP, 1998, pp. 135-145.
- Walker, D.: *Igualdad de género*, Madrid, MEC, 1990.
- Wareing, S.: "Are there gender differences in language use, and that are the consequences for classroom talk?" en Alario, T.; Alario, C. y García, C. (Coords.): *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano*, Salamanca, Amarú, 1998, pp. 83-96.
- Weiner, G.: *Los feminismos en la educación*, Morón, MCEP, 1999.
- Wilson, M. (Ed.): *Girl and Young Women in Education. A european perspective*, Oxford, Pergamon Press, 1991.

- Wodak, R. (Comp.): *Gender and discourse*, London, Sage, 1997.
- Yus, R.: *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*, Barcelona, Graó, 1996.
- Zabala, A.: *Metodoloxía: referentes para a práctica educativa*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e ordenación Universitaria, 1996.

Títulos publicados:

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

1. *Enseñar y aprender inglés. Bases psicopedagógicas*
L. Pla
2. *Los profesores y el curriculum*
J. M. Sancho
3. *Educación de adultos. Situación actual y perspectivas*
Á. Marzo, J. M. Figueras
4. *El curriculum en el centro educativo*
T. Mauri, I. Solé, L. del Carmen, A. Zabala
5. *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*
D. Gil, J. Carrascosa, C. Furió, J. Martínez-Torregrosa
6. *Coherencia textual y lectura*
E. Aznar, A. Cros, L. Quintana
7. *La educación bilingüe*
J. Arnau, C. Comet, J.M. Serra, I. Vila
8. *Aprendiendo a escribir*
A. Teberosky
9. *Cómo se aprende y cómo se enseña*
J. Escaño, M. Gil de la Serna
10. *Aprender con ordenadores en la escuela*
E. Martí
11. *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*
E. Valls
12. *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*
M. J. del Río
13. *Claves para la organización de centros escolares*
S. Antúnez
14. *La formación profesional en la LOGSE. De la Ley a su implantación*
X. Farriols, J. Francí, M. Inglés
15. *El desarrollo de la expresión gráfica*
J. J. Jové
16. *Grupo clase y proyecto educativo de centro*
P. Darder, J. Franch, C. Coll, J. Pèlach
17. *La educación moral en la enseñanza obligatoria*
J.M. Puig Rovira
18. *La educación ambiental como proyecto*
A. Pardo Díaz
19. *Educación y consumo*
R. M. Pujol

20. *Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela*
A. Escofet
21. *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*
L. del Carmen
22. *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*
Y. Chevallard, M. Bosch, J. Gascón
23. *El hecho religioso en la educación secundaria*
A. Fierro
24. *La disciplina escolar*
C. Gotzens
25. *Diferencias sociales y desigualdades educativas*
A. Escofet, P. Heras, J. M. Navarro, J. L. Rodríguez
26. *Familia, escuela y comunidad*
I. Vila
27. *Mundialización y perfiles profesionales*
R. López-Feal
28. *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*
I. Solé
29. *De la estética romántica a la era del impudor. Diez lecciones de estética*
J. Manzano
30. *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*
S. Antúnez
31. *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum*
J. Palos (coord.)
32. *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación*
I. M. Paula
33. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*
J. Mateo
34. *Cine y literatura. Relaciones y posibilidades didácticas*
G. Pujals, C. Romea (coords.)
35. *La incógnita de la educación a distancia*
E. Barberà (coord.)
36. *Escribir y leer a través del currículum*
L. Tolchinsky, R. Simó
37. *¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?*
M. Guasch, C. Ponce
38. *Una propuesta didáctica sobre la narración. Intercambiar vivencias y reconocerse en la escritura*
F. Pérez
39. *Contextos de alfabetización inicial*
A. Teberosky, M. Soler Gallart

CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*
C. Lomas (coord.)
2. *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*
M. de Puelles (coord.)
3. *La atención a la diversidad en la educación secundaria*
E. Martín, T. Mauri (coords.)
4. *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*
L. M. Cifuentes, J. M. Gutiérrez (coords.)
5. *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*
E. Martín, V. Tirado (coords.)
6. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*
P. Benejam, J. Pagès (coords.)
7. *Diseño y desarrollo del curriculum en la educación secundaria*
J.M. Escudero (coord.)
8. *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*
E. Martí, J. Onrubia (coords.)
9. *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*
L. del Carmen (coord.)
10. *Enseñar y aprender tecnología en la educación secundaria*
J. Baigorri (coord.)
11. *Sociología de las instituciones de educación secundaria*
M.F. Enguita (coord.)
12. *La educación matemática en la educación secundaria*
L. Rico (coord.)
13. *Enseñar y aprender inglés en la educación secundaria*
L. Pla, I. Vila (coords.)
14. *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*
A. Camps, T. Colomer (coords.)
15. *Psicología de la instrucción: la enseñanza en la educación secundaria*
C. Coll (coord.)
16. *Elementos prácticos para la enseñanza de la economía*
C. Moslares, L. González
17. *Cultura tecnológica. Estudios de ciencia, tecnología y sociedad*
E. Aibar, M.Á. Quintanilla

CUADERNOS PARA EL ANÁLISIS

1. *De Gramsci a Althusser*
J.M. Bermudo
2. *Áreas de intervención de la psicología (tomo 1)*
C. Coll, M. Forns (Eds.)
3. *Los paradigmas en psicología*
A. Caparrós
4. *Áreas de intervención de la psicología (tomo 2)*
C. Coll, M. Forns (Eds.)
5. *Helvétius i D'Holbach*
J.M. Bermudo
6. *Eficacia y justicia. Posibilidad de un utilitarismo moral*
J.M. Bermudo
7. *Para una teconología educativa*
J.M. Sancho (coord.)
8. *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*
I. Vila
9. *Immersió lingüística, rendiment escolar i classe social*
J.M. Serra
10. *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum*
M.L. Pérez Cabani (coord.)
11. *Llengües en contacte i actituds lingüístiques. El cas de la frontera catalano-aragonesa*
À. Huguet, J. Suïls
12. *Incorporació tardana de l'alumnat estranger. Segon simposi: Llengua, educació i immigració*
S. Aznar, M.R. Terradellas (coords.)
13. *Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: referentes de actualidad*
S. Aznar, E. Serrat (coords.)
14. *Integració sociocultural i comunitat educativa. Tercer simposi: Llengua, educació i immigració*
I. Vila, S. Aznar (coords.)

SEMINARIOS

21. *Las lenguas y la educación para la paz*
M. Siguan (coord.)
22. *La enseñanza de la lengua*
M. Siguan (coord.)
23. *La escuela y la migración en la Europa de los 90*
M. Siguan (coord.)
24. *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*
F. Imbernon (coord.)
25. *Enseñanza en dos lenguas*
M. Siguan (coord.)
26. *Las lenguas en la escuela*
M. Siguan (coord.)
27. *La enseñanza de la lengua por tareas*
M. Siguan (coord.)
28. *Enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*
M. Siguan (coord.)
29. *Las ondas. La luz y el sonido*
A. Cortel Ortuño
30. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*
A. Mendoza Fillola (coord.)
31. *La educación bilingüe. Veinte años del Seminario sobre Lenguas y Educación*
M. Siguan (coord.)
32. *Las lenguas en la educación secundaria*
J. Perera (coord.)

**COLECCIÓN CUADERNOS
DE EDUCACIÓN**

25. **Anna Escofet, Pilar Heras, Josep Ma Navarro, J. Luis Rodríguez Illera**
Diferencias sociales y desigualdades educativas
26. **Ignasi Vila**
Familia, Escuela y Comunidad
27. **Rafael López-Feal**
Mundialización y perfiles profesionales
28. **Isabel Solé**
Orientación educativa e intervención psicopedagógica
29. **Julia Manzano**
De la estética romántica a la era del impudor
30. **Serafin Antúnez**
La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas
31. **José Palos (Coord.)**
Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum
32. **Isabel Paula Pérez**
Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación
33. **Joan Mateo**
La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas
34. **Gemma Pujals, M.ª Celia Romea**
Cine y Literatura. Relación y posibilidades didácticas
35. **Elena Barberà (Coord.)**
La incógnita de la Educación a Distancia
36. **Liliana Tolchinsky, Rosa Simó**
Leer y escribir a través del currículum
37. **Montserrat Guasch, Carmen Ponce**
¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?
38. **Francisca Pérez Romero**
Una propuesta didáctica sobre la narración. Intercambiar vivencias y reconocerse en la escritura
39. **Ana Teberosky, Marta Soler (comp.)**
Contextos de alfabetización inicial
40. **Xosé R. Fernández Vázquez**
Educación e igualdad de oportunidades entre sexos

Dentro ya de un nuevo milenio, en el contexto de una Europa democrática y económicamente desarrollada, continúan existiendo todavía formas latentes de discriminación que son consecuencia de condicionantes históricos y culturales concretos. La desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, fruto de una perspectiva excluyente y androcéntrica, que aparece plasmada en la construcción del concepto "género", constituye un buen ejemplo. La discriminación sexista ha adoptado con frecuencia presencias y formatos no explícitos, sutiles y a menudo opacos a miradas superficiales. Existe una clara demanda social que pretende que la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres sea abordada en los centros educativos; pero esta demanda plantea numerosos interrogantes: ¿Qué papel juega realmente la escuela en un contexto social sometido a la tiranía del género? ¿En qué medida la actual institución escolar es segregadora? ¿Con qué modelos e instrumentos cuentan los centros educativos? ¿Cómo ha de estar caracterizada una escuela que sea de verdad coeducadora?, etc. Este libro pretende constituir un instrumento para la reflexión sobre el alcance y las manifestaciones de los sesgos sexistas en el marco educativo y una guía eficaz para el trabajo al respecto en el centro escolar. Para ello, plantea reflexiones referidas a la jerarquía de géneros y sus soportes, a las marcas ocultas y explícitas de la discriminación sexista en la escuela de nuestros días pretendidamente equiparadora, a la presencia de sesgos sexistas en los recursos y materiales didácticos, a la necesidad de formación específica del profesorado, a los obstáculos para una educación igualitaria, a la diferencia sexual como muestra de diversidad, etc. Al mismo tiempo se facilitan pautas para la explicitación del sexismo en el centro y se realiza una propuesta de actividades específicas para educar desde el prisma del igualitarismo. Así pues, el libro se dirige a instituciones y personas —profesorado, padres y madres, agentes de coeducación entre otros— implicadas en la consecución de una educación liberadora para hombres y mujeres, que permita el aprendizaje, la socialización igualitaria de las personas, la superación de arcaicas y sesgadas miradas androcéntricas y que implique el respeto al hecho diferencial.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN quiere contribuir al proceso de reflexión y debate sobre la educación escolar poniendo al alcance de todos los profesionales, y muy especialmente de los profesores/as, los trabajos que, por la novedad de sus propuestas, el rigor de su formulación y la pertinencia de su temática, pueden ser utilizados como instrumentos de cambio y de innovación educativa. La colección está abierta a todas las áreas y niveles de la educación escolar y pretende situarse en ese espacio intermedio entre la reflexión y la acción —entre lo que se hace o se propone hacer en el aula y el cuestionamiento de por qué, para qué y cómo se hace o se propone hacer— que constituye, sin lugar a dudas, un eslabón decisivo en la formación inicial y permanente del profesorado.



ISBN 84-85840-98-4

